

Rödel, Laura [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]

Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 154 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Rödel, Laura [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]: Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 154 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174038 - DOI: 10.25656/01:17403

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174038>

<https://doi.org/10.25656/01:17403>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Laura Rödel
Toni Simon
(Hrsg.)

Inklusive Sprach(en)bildung

Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis
von Inklusion und Sprachbildung

Rödel / Simon

Inklusive Sprach(en)bildung

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Laura Rödel
Toni Simon
(Hrsg.)

Inklusive Sprach(en)bildung

Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis
von Inklusion und Sprachbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: © Toni Simon, Halle (Saale)/Siegen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2321-0

Inhalt

<i>Kristina Hackmann</i>	
Vorwort	7
<i>Laura Rödel und Toni Simon</i>	
Inklusive Sprach(en)bildung – Einführung in den Band	9
<i>Laura Rödel, Julia Frohn und Vera Moser</i>	
Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU	14
<i>Laura Rödel und Toni Simon</i>	
Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog	24
<i>Beate Lütke</i>	
Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion	38
<i>Malte Brinkmann</i>	
Humboldt revisited. Bildungstheoretische Überlegungen zu einer inklusiven Theorie der Sprach(en)bildung	49
<i>Judith Riegert</i>	
Leichte Sprache im inklusiven Unterricht – Perspektiven für die Sprachbildung	62
<i>Claudia Becker</i>	
Inklusive Sprachbildung. Impulse aus der Gebärdensprach- und Audiopädagogik	72
<i>Ulrich Stitzinger</i>	
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet	87
<i>Michael Wahl</i>	
Unterstützte Kommunikation in der inklusiven Sprachbildung	102
<i>Detlef Pech</i>	
Mit der Welt umgehen – Sachunterricht und seine Didaktik	112
<i>Solveig Chilla</i>	
Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion	122
<i>Constanze Saunders</i>	
Professionalisierung durch reflexiv-forschende Unterrichtsentwicklung: Ein Seminarmodell aus der Sprachbildung für die inklusionssensible Lehrkräftebildung	132
<i>Julia Frohn, Laura Rödel und Toni Simon</i>	
Das erste interdisziplinäre Symposium „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“	148
Verzeichnis der Autor*innen	153

Vorwort

Bildungswissenschaften, Lehrkräftebildung und Schule sehen sich der Herausforderung gegenüber, Disziplinen, Fächer und Institutionen u. a. sprachbildnerisch und inklusiv auszurichten und entsprechend zu wirken. Dies geht mit der Notwendigkeit einher, sich interdisziplinär mit Fragen von Sprache und Lernen zu beschäftigen, mit dem Ziel, Konzepte für eine inklusive Sprachbildung zu entwickeln und zu diskutieren. Das interdisziplinäre Symposium „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“ an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) im März 2018 hat genau diese Fragestellungen zum Thema gemacht und Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen eingeladen, ihre Ansätze zu theoretischen Konstrukten und empirischen Evidenzen vorzustellen und bewusst interdisziplinär zu diskutieren.

Das Symposium ist hervorgegangen aus dem im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Drittmittelprojekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU), das in seinem Anliegen und in seiner Struktur zwei wichtige Aufgaben der PSE in Lehre und Forschung repräsentiert:

- die Förderung von Innovationen in der Lehrkräftebildung, insbesondere entlang von Querschnittsthemen (z. B. Sprachbildung, Inklusion, Medienbildung) und
- die Verbindung der Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung mit der praxisbezogenen Lehrkräftebildung.

Während FDQI-HU von der PSE als Organisationseinheit, den beiden an der PSE angesiedelten Professuren für Sprachbildung und Design-Based-Research sowie dem interdisziplinären Netzwerk der Mitglieder der PSE profitiert, profitiert die PSE ihrerseits von FDQI-HU als Projekt, u. a. weil es auf exzeptionelle Art und Weise verschiedene Disziplinen entlang des Querschnitts- und Leitthemas der PSE „Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Heterogenität“ in Forschung und Lehre zusammenarbeiten lässt und die selbstgestellten Aufgaben der PSE mit Leben und Dynamik füllt.

Die beiden Querschnittsthemen Inklusion und Sprachbildung als interdisziplinäre Aufgabe zu verstehen, schließt an bisherige Arbeiten der PSE an, z. B. im Rahmen der beiden Jahresthemen Deutsch als Zweitsprache im Jahr 2013 und Inklusion im Jahr 2014. Allen am Symposium Beteiligten, vor allem jedoch den Organisator*innen und Herausgeber*innen dieser Publikation gilt großer Dank, vor diesem Hintergrund im Rahmen einer interdisziplinären Tagung die bisherigen Arbeiten weiterentwickelt zu haben und in dieser Publikation die Themen Inklusion und Sprachbildung auf verschiedenen Ebenen systematisch aufeinander zu beziehen und ihr Verhältnis zueinander näher zu bestimmen.

Inklusive Sprach(en)bildung – Einführung in den Band

Im März 2018 fand an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin das erste interdisziplinäre Symposium „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“ statt. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit ebendiesem Verhältnis ergab sich nicht nur aus der Tatsache, dass die Schlagworte *Inklusion* und *Sprachbildung* in den letzten Jahren immer häufiger aufeinandertreffen, sondern v. a. auch aus der interdisziplinären Zusammenarbeit im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)*. FDQI-HU wird unter dem Dach der PSE durchgeführt und im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Im Projekt FDQI-HU wird Sprachbildung als immanenter Teil von Inklusion verstanden, um einem breiten Inklusionsverständnis Rechnung zu tragen. Einem solchen Verständnis folgend sind Lerngruppen stets als heterogen zu verstehen und pädagogisches Handeln ist hinsichtlich vielfältiger Heterogenitätsdimensionen und etwaiger Intersektionen derselben differenzsensibel zu gestalten.

FDQI-HU zielt auf eine Vernetzung und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen in den Bereichen Rehabilitationswissenschaft, allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Sprachbildung sowie auf die Anbahnung adaptiver und heterogenitätssensibler Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In der ersten Förderphase (2016-2019) wurde zum einen ein fachübergreifendes *Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen* (DiMiLL) (vgl. Frohn, 2019) entwickelt. Zum anderen wurden hochschuldidaktische Lehrformate für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven Fachunterricht konzipiert, erprobt und mithilfe eines qualitativ-quantitativen Designs (vgl. Schmitz et al., 2019) evaluiert. Im Zuge der Modell- und Lehrformatentwicklung war die nähere Bestimmung und Beschreibung des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung ein bedeutender Aspekt. Dabei wurden u. a. die folgenden Fragen verhandelt: Was ist das Inklusive an der Sprachbildung? Wie kann bzw. könnte Sprachbildung inklusiv gedacht werden? Wie können Ansprüche der Sprachbildung im Kontext inklusiver Bildung realisiert werden?

Bisherige Analysen und Diskussionen des aktuellen Forschungsdiskurses (vgl. Rödel & Simon, 2018) haben einen Präzisierungsbedarf in Bezug auf die Bestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung aufgezeigt und zudem verdeutlicht, dass es naheliegend erscheint, eine auf Inklusion zielende und sich inklusionsorientiert verstehende Sprachbildung als interdisziplinäre Aufgabe zu verstehen. Dies wirft unter anderem die Frage auf, wo für eine solche Sprachbildung relevante Disziplinen Schnittstellen aufweisen (müssen) und wo bzw. inwiefern sie sich unterscheiden (müssen). Entsprechend erster konzeptioneller Überlegungen zum Charakter einer inklusiven Sprachbildung (vgl. ebd.) könnten zu diesen Disziplinen bzw. Arbeitsbereichen unter anderem die Sprachbildung, die Sprachheilpädagogik, die Sprachtherapie, die Unterstützte Kommunikation, die Inklusive Pädagogik, die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, die Allgemeine Pädagogik sowie die Schulpädagogik zählen.

Im März 2018 trafen Vertreter*innen einiger dieser und weiterer Disziplinen im Rahmen des Symposiums „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“ aufeinander. Ziel des Symposiums war es, miteinander in den Diskurs zu treten und damit einen systematischen Austausch von für eine inklusive Sprachbildung relevanten Disziplinen bzw. Fachgebieten anzuregen. An zwei Tagen stellten sich die Teilnehmer*innen ihre Arbeitsbereiche und ihren je spezifischen Blick auf Sprache und Lernen gegenseitig vor, um im Anschluss über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Überschneidungen und Abgrenzungen, Widersprüche und mögliche Synergien zwischen der eigenen Disziplin und dem Arbeitsbereich Sprachbildung zu diskutieren. Dabei offenbarten sich Potenziale und Notwendigkeiten zur Erweiterung der disziplinären Perspektiven und des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität innerhalb der Disziplinen und Arbeitsbereiche, aber auch Herausforderungen, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit sich bringt.

Mit diesem Sammelband sollen Ergebnisse dieser Arbeitstagung dokumentiert werden. Im Kern werden mit dem Band aus der Perspektive von insgesamt neun Arbeitsbereichen bedeutsame Aspekte des jeweiligen Verständnisses von oder Zugangs zu einer inklusiven Sprachbildung beschrieben. Dabei werden teils implizite sowie teils explizite Bezüge zu den anderen Arbeitsbereichen respektive Disziplinen aufgezeigt. Neben den Teilnehmer*innen des Symposiums kommen im Band in zwei Gastbeiträgen zudem Vertreterinnen der Hochschuldidaktik und der Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen zu Wort. Insgesamt eröffnet der vorliegende Sammelband damit Einblicke in die folgenden Disziplinen bzw. Arbeitsbereiche: Sprachbildung, Inklusive Pädagogik, Gebärdensprach- und Audiopädagogik, Unterstützte Kommunikation, Sprachheilpädagogik/-therapie, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Didaktik des Sachunterrichts, Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen und Hochschuldidaktik.

Nach einem Vorwort von *Kristina Hackmann*, der Geschäftsführerin der PSE, und der Einführung der Herausgeber*innen eröffnen *Laura Rödel*, *Julia Frohn* und *Vera Moser* den Band mit einer Einordnung der inklusiven Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU. Im Anschluss an eine kurze Vorstellung des Projekts führen die Autorinnen in das in diesem Projekt entwickelte *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* ein. Mithilfe einer Operationalisierungsform des Modells werden danach Reflexionsfragen aus Sprachbildungsperspektive aufgeworfen, mit denen gezeigt wird, dass es sich bei der Reflexion sprachbildender Aspekte von Fachunterricht um eine Reflexion im Sinne eines inklusiven Unterrichts handelt. Zuletzt wird eine auf der Basis flexibel einsetzbarer Bausteine entwickelte Konzeption von hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen präsentiert. Dabei wird aufgezeigt, wie Fachdidaktiker*innen und Vertreter*innen der Sprachbildung mit dem Ziel zusammenarbeiten können, sprachbildende Aspekte in die fachdidaktische Lehre zu implementieren.

Laura Rödel und *Toni Simon* widmen sich anschließend dem Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit Forschungsliteratur aus dem Bereich Sprachbildung zeichnen sie explizite und implizite Begründungen bzw. Argumentationen für die Verknüpfung der Bereiche Inklusion und Sprachbildung nach. Es folgen Reflexionen zum Charakter einer inklusiven Sprachbildung. Dabei wird deutlich, dass diese interdisziplinär ausgerichtet sein sollte. Zuletzt werden offene Fragen, Desiderate und Forschungsperspektiven beschrieben, die im Rahmen künftiger (interdisziplinärer) Forschungen bearbeitet werden können.

Beate Lütke beleuchtet in ihrem Beitrag den sprachsensiblen Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. Dabei wird deutlich, wie vielfältig die Perspektiven auf Sprache(n)

als Element inklusiven Unterrichts sind, wenn Sprache Betrachtungsgegenstand verschiedener Disziplinen wird. Lütke nimmt u. a. eine Schärfung der Begriffe Sprachbildung, sprachliche Bildung und Sprachförderung vor und diskutiert die jeweiligen Zielgruppen dieser Konzepte. Der Beitrag eröffnet abschließend Einblicke in eine inklusiv-sprachbildende Lernaufgabe für den Sachunterricht.

Malte Brinkmann beschäftigt sich aus bildungstheoretischer Sicht mit dem Thema Sprache und Sprach(en)bildung. Durch einen Rekurs auf Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie werden mögliche Perspektiven für eine inklusionsorientierte Theorie der Sprach(en)bildung entwickelt. Sprache wird dabei sensu Humboldt vom Sprechen her als expressives Medium verstanden, das in seinem Ausdruck auch eine leibliche Dimension birgt. Dabei wird u. a. deutlich, dass Sprach(en)bildung nicht auf gesprochene und geschriebene Sprache verkürzt werden kann und warum – wie im Titel dieser Einleitung bereits berücksichtigt wurde – ggf. auch im Plural von einer inklusiven Sprachenbildung gesprochen werden kann.

Judith Riegert diskutiert in ihrem Beitrag das Konzept der Leichten Sprache als Differenzierungsinstrument im inklusiven Unterricht. Auf der Basis einer Darstellung der Entwicklungslinien und Begründungsfiguren des Konzepts beleuchtet sie Spannungsfelder und Reibungspunkte, die aus der Didaktisierung Leichter Sprache erwachsen können. Mögliche Kritikpunkte werden abschließend von Riegert positiv gewendet und weiterführende Perspektiven für die Sprachbildung im Kontext von Inklusion aufgezeigt.

Claudia Becker setzt in ihrem Beitrag Impulse für die inklusive Sprachbildung aus der Gebärdensprach- und Audiopädagogik. Sie weist darauf hin, dass inklusive Sprachbildung eine bimodal-bilinguale Sprachbildung sein sollte, d. h. dass sowohl Gebärdensprache als auch Lautsprachen berücksichtigt werden sollten. Becker gibt zunächst einen Überblick über Spracherwerb im Kontext einer Hörschädigung. Anschließend präsentiert sie Erkenntnisse zur Sprachentwicklung hörgeschädigter Kinder und leitet schließlich Konsequenzen für die Sprachbildung und -förderung ab. Der Beitrag endet mit einer Beschreibung von Zielen einer inklusiven bimodal-bilingualen Sprachbildung und einen Blick auf die bimodal-bilinguale Praxis in der inklusiven Schule.

Ulrich Stitzinger expliziert im Anschluss Perspektiven des Arbeitsbereichs der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Sprachtherapie und verortet diese mit Blick auf Unterricht in inklusiven bzw. inklusionsorientierten Settings. Auf der Basis eines Praxisbeispiels macht Stitzinger deutlich, dass sich in sprachlich heterogenen Klassen kommunikative Modell-Potenziale eröffnen können. Ebenso setzt er sich mit Auswirkungen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen auf Lernprozesse auseinander und fasst Forschungsergebnisse zum inklusiven Lernen unter den Bedingungen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen zusammen. Auf dieser Basis und mithilfe eines induktiv-deduktiven Verfahrens nimmt Stitzinger im Folgenden u. a. eine Konzeptualisierung eines komplementären inklusiven Unterrichtsprofils im Bereich Sprache und Kommunikation vor. Abschließend überträgt er seine Ausführungen auf die Ebene der Theoriebildung, indem er das Modell der Relationalen Sprachdidaktiktheorie als Schnittmenge zu Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie darlegt.

Michael Wahl eröffnet mit seinem Beitrag Einblicke in die Unterstützte Kommunikation im Kontext einer inklusiven Sprachbildung. Dabei wird zunächst ein Überblick über die Methoden der Unterstützten Kommunikation gegeben: Neben körpereigenen Kommunikationsformen wie Mimik und Gestik, Gebärden sowie Blick- und Zeigebewegungen sind für die Unterstützte Kommunikation auch körperfremde Kommunikationsformen wie Sprachausgabegeräte von Bedeutung. Der Beitrag endet mit einer Diskussion von Einsatzmöglichkeiten dieser Methoden auch für andere als die tradierten Zielgruppen, konkret für Kinder mit Migrationshintergrund.

Mit seinem fachdidaktischen Beitrag zeigt *Detlef Pech* auf, dass Sprache Lerngegenstände im Unterricht und damit Bildungsprozesse konfiguriert. Anhand historischer Beispiele aus dem Bereich der Sachunterrichtsdidaktik macht er deutlich, wie sowohl in der früheren Heimatkunde als auch im gegenwärtigen Sachunterricht durch Sprache unterrichtliche ‚Wirklichkeit‘ geschaffen wird. Mit seinen Analysen plädiert Pech insgesamt für einen reflektiert(er)en Umgang mit Sprache im Unterricht zugunsten der Überwindung einer affirmativen Erziehung und Bildung.

Der Sammelband schließt mit zwei Gastbeiträgen aus den Bereichen Hochschuldidaktik und Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen.

Solveig Chilla macht mit ihrem Beitrag die Bedeutung sprachpädagogischen Handelns für Fragen gesellschaftlicher Inklusion stark und geht der Frage nach, inwiefern durch Sprache respektive den Umgang mit sprachlicher Heterogenität exklusive oder inklusive Bildung begünstigt wird. Sie fragt insbesondere danach, ob Bildungssprache als Ursache und Instrument für Prozesse gesellschaftlicher Exklusion identifiziert werden kann und plädiert dafür, dass eine inklusionsorientierte sprachliche Bildung sich segregativer Praktiken verwehren muss.

Im zweiten Gastbeitrag gewährt *Constanze Saunders* Einblicke in ein erprobtes Seminarkonzept für die erste Phase der Lehrkräftebildung, das auf eine forschend-reflexive, entwicklungsorientierte Praxis im Bereich der Sprachbildung zielt und auf diese Weise einen Transfer auf andere inklusionsorientierte Lehr- und Lernsettings ermöglichen soll. Auf der Basis bestehender Modelle der Professionalisierung werden im vorgestellten Seminar angehende Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität angeregt. Saunders gewährt dabei u. a. Einblicke in die Reflexionsprozesse der Studierenden.

Der Band schließt mit einem Resümee von *Julia Frohn, Laura Rödel und Toni Simon*. In diesem werden die Beiträge des Bandes sowie die Diskussionen, die im Rahmen der Tagung und im Verlauf der Entstehung des Bandes stattfanden, im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen, mögliche Synergien und nötige Abgrenzungen oder auch Widersprüche zwischen den versammelten disziplinären Perspektiven zusammengefasst und diskutiert.

Im Rahmen der genannten Beiträge nähern sich die Autor*innen anhand unterschiedlicher Problem- bzw. Fragestellungen und auf unterschiedlichen Ebenen einer Bestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung an. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Darstellung disziplinärer Grundlagen als Basis eines gegenseitigen Verständnisses und gemeinsamer Diskurse bedeutsam ist. Andererseits werden mit den Beiträgen weitere Fragen aufgeworfen, die für eine Verhältnisbestimmung der Querschnittsaufgaben Inklusion und Sprachbildung bearbeitet werden sollten. Mit dem vorliegenden Band sollen weniger abschließende Antworten angeboten, als vielmehr Reflexions- und Diskussionsanlässe gegeben werden, die im Rahmen wissenschaftlicher Diskurse und Forschungen aufgegriffen, intensiviert und weitergeführt werden sollten – sowohl auf der Ebene einzelner Disziplinen als auch in einem interdisziplinären Dialog. Dies scheint nicht nur aufgrund der Komplexität der Themen und Aufgaben Inklusion und Sprachbildung angezeigt, sondern auch, da innerhalb einzelner sowie zwischen verschiedenen Disziplinen und Arbeitsbereichen mitunter differente Verständnisse von Konzepten, Begriffen etc. existieren, die entsprechende interdisziplinäre Diskussionen und Forschungen zu einer besonderen Herausforderung machen – vor allem, wenn etwaige Differenzen nicht benannt und diskutiert werden. In diesem Sinne laden wir mit dem vorliegenden Band zu einem regen interdisziplinären Diskurs an und freuen uns auf vielfältige Rückmeldungen.

Bei allen Autor*innen, von denen die meisten auch Teilnehmer*innen des ersten interdisziplinären Symposiums „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“ waren, bedanken wir uns für die angenehme Kooperation und dafür, dass sie mit ihren lebhaften Diskussionen zum

Gelingen des Symposiums und mit ihren Aufsätzen zu einem anregenden Band beigetragen haben. Dagmar Günther und Henrike Vogel danken wir für das Lektorat, Luise Zander für die Unterstützung bei der Fertigstellung des Manuskriptes. Zu guter Letzt danken wir allen Helfer*innen, durch deren Unterstützung die Durchführung des Symposiums und damit das Zustandekommen dieses Bandes ermöglicht wurden.

Laura Rödel und Toni Simon

Berlin und Halle (Saale)/Siegen im April 2019

Literatur

- Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugegriffen 11.01.2019.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant H.A. (2019). Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU

Abstract

Sprachbildung wird im Entwicklungs- und Forschungsprojekt Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU) als immanenter Teil von Inklusion verstanden. Der Beitrag stellt das Projekt sowie das im Rahmen dieses Projekts entwickelte Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen vor, wobei der Fokus auf den Arbeitsbereich Sprachbildung und dessen Kooperation mit den in FDQI-HU vertretenen Fachdidaktiken gelegt wird. Zunächst wird dabei Sprachbildung unter Bezugnahme auf das DiMiLL und dessen Operationalisierung inklusiv verortet. Es folgt ein Überblick über die in FDQI-HU entwickelten Bausteine für eine inklusionssensible Fachdidaktiklehre, woraufhin der entsprechende Sprachbildungsbaustein detaillierter erläutert wird. Abschließend werden Einblicke in eine Interviewstudie gegeben, die der Evaluation des Sprachbildungsbausteins in der Lehrkräftebildung und damit der Zusammenarbeit zwischen dem Arbeitsbereich Sprachbildung und den am Projekt beteiligten Fachdidaktiken dient.

1 Vorstellung des Projekts FDQI-HU

Das Forschungsprojekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* ist Teil der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern und wird seit 2016 unter dem Dach der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt¹. Es zielt auf die Vernetzung und Weiterentwicklung vorhandener hochschuldidaktischer Expertise in fünf Fachdidaktiken sowie den Arbeitsbereichen Rehabilitationswissenschaften, allgemeine- und Grundschuldidaktik sowie Sprachbildung. Dabei stehen die Fachdidaktiken Englisch, Latein, Arbeitslehre, Informatik, Sachunterricht und Geschichte im Fokus der interdisziplinären Zusammenarbeit. Zu Beginn des Projekts erfolgte eine breite theoretische Grundlagenarbeit, die der Entwicklung eines *Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen* (vgl. Frohn et al., 2019) diente. Dieses bildete wiederum die Basis für die Konzeption heterogenitätssensibler Hochschulveranstaltungen in den sechs genannten Fachdidaktiken, die nach dem Design-Based-Research-Ansatz (vgl. Reinmann, 2005; van den Akker et al., 2006) entwickelt und in zwei Durchgängen erprobt wurden. Die Veranstaltungen sollen zur Steigerung der adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Beck et al., 2008) und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002) von Studierenden hinsichtlich des Unterrichtens heterogener Lerngruppen beitragen. Für die Evaluation der Veranstaltungen wurde ein eigenes Messinstrument entwickelt (vgl. Schmitz et al.,

1 Das Projekt wird im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Weitere Informationen zum Projekt sind unter <https://hu.berlin/FDQI> zu finden.

2019), zudem wurden qualitative Interviews mit allen Dozierenden sowie mit Studierenden durchgeführt.²

Dem Projekt FDQI-HU liegt ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde (vgl. Rödel & Simon, 2017), der Differenz nicht als statische oder soziale Kategorie versteht und auf Barrierefreiheit und Teilhabe zielt. Die Stärke des Projekts liegt u. a. darin, dass Fragen der Inklusion aus spezifischen Blickwinkeln der Fachdidaktiken analysiert werden. Darüber hinaus ermöglichen die Interdisziplinarität des Projekts und die Nutzung eines weiten Inklusionsbegriffes eine Annäherung an das Verhältnis bisher weitgehend getrennt verhandelter Arbeitsbereiche – so auch an das von Inklusion und Sprachbildung³; damit fällt der Blick auf zwei Felder, die in aktuellen Forschungsdiskursen immer häufiger zusammen genannt und in Verbindung zueinander gesetzt werden (vgl. Rödel & Simon, 2018 sowie Rödel & Simon in diesem Band). Interdisziplinäres Arbeiten verlangt von den Beteiligten stets auch das Verhandeln von etwaigen Widersprüchen sowie die kritische (Re-)Analyse von Begriffen und tradierten Formulierungen, bevor eine gegenseitige Annäherung und ggf. das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Synergien überhaupt möglich ist. Als Beispiel sei hier auf die von Seiten der am Projekt beteiligten Rehabilitationswissenschaftler*innen formulierte – und aus Sicht der Sprachbildung zu verneinende – Frage verwiesen, ob die Grundzielsetzung von Sprachbildung Literalität und elaborierter sprachlicher Ausdruck im Sinne einer Bildungssprache sei und damit bestimmte Personen hiervon bereits ausgeschlossen sein könnten (vgl. hierzu auch Rödel & Simon, 2018). Die Auseinandersetzung mit dieser und anderen Fragen war im Kontext von FDQI-HU und der Arbeit an der Verhältnisbestimmung von Inklusion und Sprachbildung bedeutsam. Ergebnisse entsprechender Diskussionen sind u. a. in die Entwicklung des *Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen* eingeflossen. Im Folgenden sollen das Modell sowie eine seiner Operationalisierungsformen (vgl. Frohn et al., 2019) am Beispiel der Sprachbildung vorgestellt werden. Dabei soll exemplarisch aufgezeigt werden, dass sich Ziele der Sprachbildung mit denen eines inklusiven Unterrichts überschneiden bzw. sich diese sinnvoll ergänzen können. Anschließend wird die Konzeption der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und die damit verbundene Kooperation zwischen den jeweiligen Fachdidaktiken und dem Arbeitsbereich Sprachbildung konkretisiert.

2 Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen und dessen Operationalisierung aus Sicht der Sprachbildung

Das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* (im Folgenden *DiMiLL*)⁴ wurde von den am Projekt FDQI-HU beteiligten Fachdidaktiker*innen sowie den Mitarbeiter*innen der Querschnittsdisziplinen Rehabilitationspädagogik, Grundschulpädagogik und Sprachbildung gemeinsam entwickelt. Es orientiert sich an Wolfgang Klafkis (2007) kritisch-konstruktiver Didaktik und dem *Hamburger Modell* nach Wolfgang Schulz (1981)⁵ und berücksichtigt neben der „für inklusive

2 An dieser Stelle sei auf den ebenfalls im Klinkhardt Verlag erschienenen Sammelband „Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen“ verwiesen, in dem u. a. das im Rahmen des Projekts entwickelte *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* vorgestellt und Operationalisierungsformen des Modells aus der Perspektive der am Projekt beteiligten Fachdidaktiken sowie aus sprachbildnerischer und rehabilitationswissenschaftlicher Sicht exemplifiziert werden. Ebenso wird dort das Evaluationsdesign detailliert vorgestellt (vgl. Frohn et al., 2019).

3 Der Begriff *Sprachbildung* wird nicht einheitlich verwendet. Zum Begriffsverständnis im hier vorliegenden Beitrag sowie im Projekt FDQI-HU siehe Rödel und Lütke (2019) sowie Rödel und Simon in diesem Band.

4 Im Folgenden wird das Modell zunächst knapp vorgestellt. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Frohn et al. (2019).

5 Zur besonderen Eignung der Modelle von Klafki und Schulz als Grundlage für ein didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen vgl. Frohn und Heinrich (2018).

Bildungsprozesse grundlegende[n] *Ausgangslagenbestimmung* [...] die Parameter der individualisierten *Erfolgskontrolle*, der *Themen und Inhalte* sowie der *Methoden- und Medienwahl*“ (Frohn, 2017, o.S., Hervorhebung im Original). Diese vier Strukturelemente, die in stetiger Wechselwirkung zueinander stehen, werden im DiMiLL mit den vier Prozessmerkmalen *Partizipation*, *Kommunikation*, *Kooperation* und *Reflexion* kombiniert, die „für FDQI-HU dynamische Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen dar[stellen]“ (ebd.). Die Strukturelemente sind in der grafischen Repräsentation des Modells (siehe Abb. 1) von drei Ringen umgeben, die die Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts darstellen: *gesamtgesellschaftliche Bedingungen*, *fachdidaktische Bedingungen* sowie *schulorganisatorische Bedingungen*. Das Zentrum des Modells bildet die *individuelle Kompetenzentwicklung*, womit auf „das grundsätzliche Ziel inklusiven Unterrichts [...], alle Schüler*innen in allen Kompetenzdimensionen zu fördern“ (ebd.), verwiesen wird.

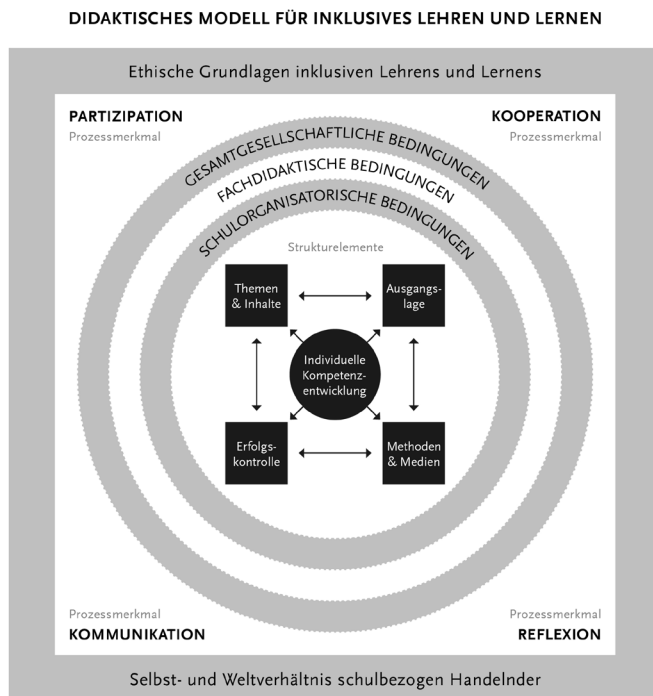


Abb. 1: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen

Der Arbeitsbereich Sprachbildung ist im DiMiLL nicht explizit verortet, was dem breiten Inklusionsbegriff geschuldet ist, dem das Modell zugrunde liegt. Demnach würde eine Explikation einer oder mehrerer Heterogenitätsdimensionen – etwa der Dimension Sprache – stets eine Verengung bedeuten; stattdessen lassen sich Aspekte unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen und damit auch unterschiedlicher Disziplinen und Arbeitsbereiche ausgehend von den im Modell verankerten Begriffen erschließen und bei Bedarf spezifizieren. Sprachbildungsperspektiven können beispielsweise im Hinblick auf die im äußersten der drei Ringe verankerten gesamtgesellschaftlichen Bedingungen mit den Schlagworten *Deutsch als Zweitsprache* und *Bildungshintergrund* eröffnet werden: Der Umstand, dass in Deutschland viele Schüler*innen mit Migrationshinter-

grund und/oder niedrigem sozioökonomischen Hintergrund „die Schule ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen verlassen“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11), lässt sich u. a. durch Mechanismen struktureller Diskriminierung erklären (vgl. Gomolla & Ratke, 2009) und ist mit den Ansprüchen einer inklusiven Schule nicht vereinbar. Fachdidaktische Bedingungen, auf die im zweiten Ring des Modells verwiesen wird, finden „von Seiten der Sprachbildung in Überlegungen zu sprachsensiblen Fachunterricht Berücksichtigung“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 84). Dies sind nur zwei von vielen weiteren Sprachbildungsaspekten, die für inklusiven Unterricht höchst relevant sind und sich auf Basis des Modells aufzeigen und reflektieren lassen⁶.

Für die konkrete Arbeit mit dem DiMiLL können unterschiedliche Operationalisierungsformen gewählt werden. Über die Verknüpfung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen lassen sich Zusammenhänge für die theoretische Auseinandersetzung sowie Unterrichtsvorbereitung und -reflexion darstellen. Neben der Operationalisierung in Form von didaktischen Dreiecken, in denen jeweils drei Elemente des Modells kombiniert werden (vgl. Frohn et al., 2019), eignen sich für die Planung und Reflexion von inklusivem Unterricht Anforderungsraster, in denen die Prozessmerkmale und die Strukturelemente miteinander verschränkt werden. Tabelle 1 stellt exemplarisch dar, wie in einem solchen Raster für den Fachunterricht Reflexionsfragen formuliert werden könnten, die eine Sprachbildungsperspektive eröffnen⁷.

Tab. 1: Reflexionsfragen zu *Themen und Inhalten* sowie *Methoden und Medien* aus Perspektive der Sprachbildung

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
Themen & Inhalte	Werden die individuellen sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt?	Welche Sprachhandlungen (Operatoren: beschreiben, erklären, zusammenfassen, vergleichen,...) sind im Unterricht gefordert?	Welche sprachlichen Lernziele sind mit der Erreichung der inhaltlichen Lernziele verbunden?	Wie bewerten Sprachlehrkräfte die sprachlichen Anforderungen des Fachinhalts?
Methoden & Medien	Wird durch passende Scaffolding-Maßnahmen (Darstellungsformen, Zusatzmaterial, Brückentexte etc.) eine inhaltliche und sprachliche Partizipation aller Schüler*innen gewährleistet?	Wie ist der Sprachanteil zwischen Lehrperson(en) und Lernenden verteilt? Wie unterscheidet sich der Anteil in den verschiedenen Unterrichtsphasen?	Bietet mein Unterricht eine Methodenvielfalt, die der sprachlichen Heterogenität der Lerner*innengruppe gerecht wird?	Folgt die Methoden- und Medienauswahl den Phasen des Makro-Scaffoldings?

Die Operationalisierung macht deutlich, dass Sprachbildungsaspekte nicht nur das Prozessmerkmal *Kommunikation* betreffen, sondern sich in den verschiedenen Elementen des Modells verorten lassen. Wenn Lehrkräfte auf der Basis des Modells sprachbildende Aspekte ihres Fachunterrichts reflektieren, handelt es sich demnach um eine Reflexion, die für die Realisierung inklusiven Unterrichts förderlich ist. Es wird ebenso deutlich, dass die exemplarisch aufgeworfenen Fragen zum Teil auch aus der Perspektive anderer Disziplinen bzw. Fachbereiche rele-

⁶ Eine ausführliche Darstellung der Verbindungslinien zwischen dem DiMiLL und Sprachbildungsperspektiven wird von Rödel und Lütke (2019) vorgenommen.

⁷ Das Raster wurde aus Rödel und Lütke (2019) entnommen und wird dort ausführlicher erläutert.

vant sein können, sodass sich also auch mögliche Überschneidungen zwischen diesen aufzeigen lassen. So sind beispielsweise die für Sprachbildung bedeutsamen Repräsentationswechsel u. a. auch aus rehabilitationswissenschaftlicher Sicht ein wichtiges didaktisches Instrument. Somit ist das Raster auch dazu geeignet zu verdeutlichen, dass es sich bei Sprachbildung um einen immanenten Teil von Inklusion handelt, sowie dazu, Synergien zwischen verschiedenen Arbeitsbereichen sichtbar zu machen. Dies erscheint insbesondere im Hinblick auf eine Entlastung von Lehrkräften dringend notwendig, damit Sprachbildung und Inklusion nicht als miteinander konkurrierende Belastungen bzw. Aufgaben wahrgenommen werden, sondern in ihrem gemeinsamen Kern von (angehenden) Lehrkräften erkannt werden können.

3 Konzeption von Lehrveranstaltungen – Bausteine für eine inklusionssensible Fachdidaktiklehre

Im Rahmen des Projekts FDQI-HU wurden zwischen 2016 und 2018 in zwei Durchläufen insgesamt elf Lehrveranstaltungen konzipiert, erprobt und evaluiert. Im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes wurden die Veranstaltungen zyklisch durchgeführt, analysiert und, darauf aufbauend, mithilfe neuer Impulse erneut durchgeführt und somit stetig weiterentwickelt. Im zweiten Durchgang wurden Bausteine für den Einsatz in allen Lehrveranstaltungen entwickelt, die sich an den Facetten des Konstrukts Adaptive Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) orientieren. Diese Bausteine werden im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung des Sprachbildungsbausteins vorgestellt (3.1). Anschließend folgt eine Darstellung der Zusammenarbeit zwischen dem Arbeitsbereich Sprachbildung und ausgewählten Fachdidaktiken (3.2).

3.1 Grundstruktur der Bausteine

Die Bausteine wurden im interdisziplinären Team gemeinsam entwickelt und berücksichtigen neben den drei Facetten Adaptiver Lehrkompetenz *didaktische Kompetenz*, *diagnostische Kompetenz* und *Klassenführungskompetenz*⁸ die Expertise der ‚Querlagen‘ im Projekt durch die Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Sprachbildung* (siehe Abb. 2).

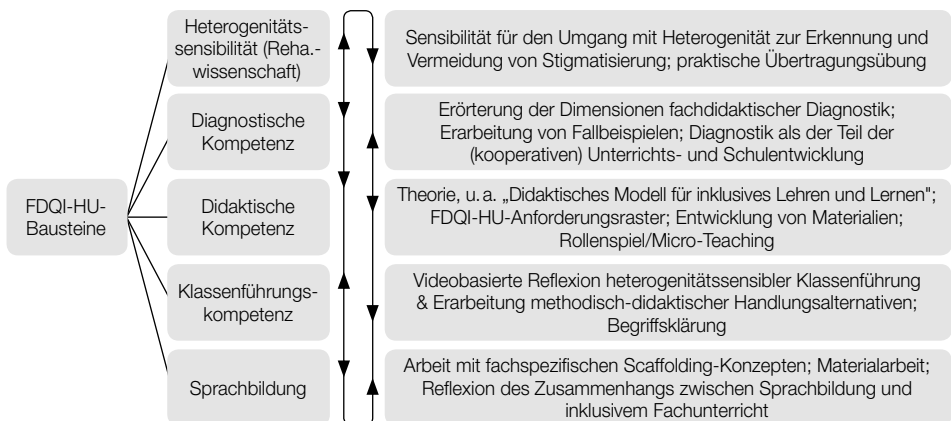


Abb. 2: Bausteine für die inklusionssensible Fachdidaktik-Lehre (eigene Abbildung FDQI-HU)

⁸ Die Sachkompetenz, die von Beck et al. (2008) ebenfalls zum Konstrukt der Adaptiven Lehrkompetenz gezählt wird, wird durch die je unterschiedlichen fachdidaktischen Inhalte konkretisiert.

Die Pfeile in der Darstellung verdeutlichen, dass die fünf Bausteine möglichst nicht getrennt voneinander behandelt, sondern auf der Basis eines weiten Inklusionsbegriffes aufeinander bezogen und mit den fachdidaktischen Themen der Lehrveranstaltung verwoben werden sollten. Dies impliziert auch, dass die Bausteine nicht als starre Elemente eingesetzt werden sollen, sondern je nach den Voraussetzungen der Studierendengruppe sowie der fachdidaktischen Bedingungen angepasst werden müssen. So werden im Sinne eines „Didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2013) die weitgehend gleichen Anforderungen an die Hochschullehre wie an das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen gestellt, wodurch auch die Studierenden erleben sollen, dass inklusiver Unterricht adaptive Lehrkompetenz im Hinblick auf die Ausgangslage der Lernenden und die entsprechenden Lehr-Lern-Bedingungen erfordert.

Die – im Gegensatz zum Modell – hier erfolgte explizite Verankerung des Bereichs Sprachbildung in den Lehrveranstaltungen begründet sich dabei wie folgt: Sie ermöglicht, die Verbindung von Inklusion und Sprachbildung mit den Studierenden bewusst zu thematisieren und den angehenden Lehrkräften aufzuzeigen, dass es sich bei Inklusion und Sprachbildung, wie oben skizziert, nicht um voneinander losgelöste Arbeitsbereiche bzw. Aufgaben handelt. Zugleich ist diese Verbindung (noch) nicht selbstverständlich und durchaus diskutierbar: Während von Seiten der Rehabilitationswissenschaften die oben angedeuteten Bedenken, Sprachbildung könne sprachnormierend wirken, formuliert werden, besteht insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache die Sorge, dass Mehrsprachigkeit von Kindern mit Zuwanderungshintergrund mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gleichgesetzt werden könnte (vgl. Riemer in Bergemann, 2015). Die Verknüpfung der beiden Bereiche kann daher nur erfolgreich gelingen, wenn die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen, ggf. auch in intersektionaler Perspektive (vgl. Simon, 2018), zugrunde gelegt wird; denn diese Verknüpfung ist unvereinbar mit „einer Engführung auf Schülerinnen und Schüler mit ganz speziellen Bedürfnissen, z. B. aufgrund körperlicher und geistiger Beeinträchtigung und chronischer Erkrankung sowie Lernbehinderung“ (Riemer, 2017, S. 175). Demnach sollte Sprachbildung in den Lehrveranstaltungen als Thema exponiert behandelt werden, auch weil Gemeinsamkeiten und mögliche Synergien der beiden Arbeitsbereiche (vgl. Rödel & Simon, 2018 sowie Rödel & Simon in diesem Band) nur durch die gemeinsame Thematisierung analysiert und diskutiert werden können. Das Aufzeigen vom Zusammenwirken der beiden Querschnittsaufgaben (angehender) Lehrkräfte kann im besten Fall zu einer Entlastung der Lehrer*innen führen, wenn deutlich wird, dass bestimmte Arbeitsschritte unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden können.

3.2 Zusammenarbeit zwischen dem Arbeitsbereich Sprachbildung und den Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrveranstaltungskonzeption

Die Berliner Lehrer*innenbildung sieht vor, dass alle Fachdidaktiken im Master je einen Leistungspunkt für fachspezifische Aspekte der Sprachbildung vergeben. Dies stellt für die Fächer eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, da die meisten Fächer hier noch nicht auf breite Erfahrungen zurückgreifen können und fachintegrierte Konzepte für die universitäre Lehre oft fehlen (vgl. Lütke, 2017). An dieses Desiderat knüpft FDQI-HU an, indem Vertreter*innen der Sprachbildung eng mit Fachdidaktiker*innen zusammenarbeiten, etwa in der Unterstützung der Fachdidaktiker*innen bei der Implementation sprachbildender Aspekte. Zugleich kommen dem Sprachbildungsdiskurs Impulse aus der Zusammenarbeit insofern zugute, als mithilfe der jeweiligen fächerspezifischen Expertise die konkreten sprachlichen Anforderungen eines Faches deutlicher herausgearbeitet werden können. Zur Veranschaulichung sei hier auf die Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Geschichte verwiesen: Die gemeinsame Planung und Durchführung

einer Seminareinheit ermöglichte es, das geschichtsdidaktische Konzept der narrativen Kompetenz aus sprachbildender Perspektive in den Blick zu nehmen. Von Seiten der Sprachbildung wird immer wieder auf die generellen sprachlichen Anforderungen von Diskursfunktionen bzw. Sprachhandlungen wie der des Erzählens hingewiesen. Was dies jedoch en détail für den Geschichtsunterricht bedeutet, was *erzählen* im Geschichtsunterricht von anderen Formen des Erzählens unterscheidet und wie Schüler*innen im Geschichtsunterricht im Hinblick auf diese Sprachhandlung unterstützt werden können – dies konnte präzise nur durch den Austausch mit den Dozent*innen der Geschichtsdidaktik analysiert und im Seminar thematisiert werden. Dieser interdisziplinäre Austausch wurde, wie erste Ergebnisse aus einer Interviewstudie, in denen die Fachdidaktikvertreter*innen zur Umsetzung des Sprachbildungsbausteins befragt wurden, bekräftigen, von allen Beteiligten als sehr bereichernd empfunden.

Im Folgenden wird das konkrete Vorgehen während der Zusammenarbeit zwischen der Queralage Sprachbildung und den Fachdidaktiken skizziert (3.2.1). Anschließend werden erste Einblicke in Reflexionen aufgezeigt, die aus den Interviews gewonnen werden konnten.

3.2.1 Gestaltung der Zusammenarbeit

Vor Beginn der Lehrveranstaltungen fand ein intensiver Austausch zwischen Vertreter*innen der Disziplinen sowohl im Team als auch individuell statt. Im Team wurde der Sprachbildungsbaustein einmal exemplarisch durchgeführt, d. h. die Dozierenden durchliefen den Baustein so, wie er anschließend auch für die Studierenden aufbereitet werden sollte. Dies beinhaltete u. a. eine Sensibilisierungsübung (nach Tajmel & Hägi-Mead, 2017), in der die Mitarbeiter*innen in einer Fremdsprache eine Aufgabe lösen sollten. Diese Übung ermöglichte es, die Situation vieler Schüler*innen zu simulieren, in der die eigene beste Sprache als eine im Unterricht nicht legitime Sprache erlebt wird; auch machte sie deutlich, wie viel Aufmerksamkeit für die Lösung der Aufgabe auf Sprachliches gelegt werden muss (vgl. ebd., S. 28f.). Insbesondere in den Fremdsprachdidaktiken erwies es sich in den Einzelbesprechungen als wichtig, gemeinsame Konzepte herauszuarbeiten und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Zusammenarbeit und die geplante Lehre zu diskutieren. Wie für jeden der FDQI-HU-Bausteine wurde auch für den Sprachbildungsbaustein ein ausführlicher Verlaufsplan mit didaktischen Kommentaren zur Orientierung zur Verfügung gestellt.⁹ Wenn möglich, wurde zudem fachspezifisches sprachbildendes Material¹⁰ vorgeschlagen, das im Seminar mit den Studierenden besprochen werden kann. Die Bereitstellung von Präsentationsfolien mit didaktischen Erläuterungen für den Einsatz im Seminar sollte als zusätzliche Hilfestellung dienen. Alle diese Materialien können und sollen von den Dozierenden an die Bedarfe ihrer fachdidaktischen Lehre angepasst werden. Die konkrete Umsetzung wurde schließlich von einer Vertreterin der Sprachbildung hospitiert und das Protokoll mit Hinweisen für eine zukünftige Umsetzung bereitgestellt. Um die wissenschaftliche Evaluation gewährleisten zu können, wurden alle Dozierenden im Anschluss per Kurzfragebogen und Interview befragt.

3.2.2 Erste Einblicke in Reflexionen der Zusammenarbeit¹¹

Die Befragung der Dozierenden zur Planung und Umsetzung des Sprachbildungsbausteins offenbarte unterschiedliche Potenziale hinsichtlich der Implementierung sprachbildender

⁹ Eine Veröffentlichung aller Bausteine des Projekts FDQI-HU ist für 2019 geplant (Brodeser et al., i. E.).

¹⁰ So z. B. Materialien, die im Berliner Forschungsprojekt *Sprachen Bilden Chancen* entwickelt wurden (vgl. Sprachen – Bilden – Chancen, 2018).

¹¹ Die Auswertung der Interviews mit den Fachdidaktikdozierenden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse dauert zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags noch an. Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist für 2019 geplant. Für eine ausführliche Beschreibung des Sprachbildungsbausteins siehe zudem weiterführend Brodeser et al., i. E.

Aspekte in die fachdidaktische Lehre und die Zusammenführung von Inklusion und Sprachbildung. An dieser Stelle sollen erste Einblicke in diese Reflexionsprozesse gegeben werden.

Dass die Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiker*innen und Vertreter*innen des Arbeitsbereichs Sprachbildung nicht nur als Unterstützung der Fächer angesehen werden kann, sondern auch den Sprachbildungsdiskurs bereichert, wurde bereits betont. Als besonders fruchtbar erwies sich darüber hinaus die Konstellation, in der Dozierende neben ihrer Fächerausbildung auch einen eigenen Studienanteil im Bereich Rehabilitationspädagogik mitbrachten. Der eröffnete Einblick in verschiedene, inklusiven Fachunterricht betreffende Diskurse führte mitunter dazu, dass Grenzen und Möglichkeiten des Arbeitsbereichs Sprachbildung im Hinblick auf eine *inklusive* Sprachbildung (vgl. Rödel & Simon in diesem Band) ausgelotet wurden. So äußert sich etwa ein*e Dozent*in im Interview zum eigenen Sprachbildungsverständnis wie folgt¹²:

„[...] da ging's mir so darum, dass ich's manchmal auch sehr eng finde oder dass ich finde, dass es für MICH, ich integriere das dann in meinen Blick, der weiter ist, weil ich die sonderpädagogische Perspektive mitbringe und eine fachdidaktische, [...] und dadurch auch im Grunde die Grenzen der Sprachbildung aufweiche, indem ich es in mein eigenes Konzept integriere, so würde ich das nennen. Wenn man (.) sobald man das verschachtelt mit anderen Disziplinen oder anderen Perspektiven, verlieren die ja jeweils alle so ein bisschen an Kontur und gehen ineinander über und das ist das, was bei mir passiert, weshalb mein Sprachbildungskonzept, würde ich sagen, ein etwas aufgeweichtes ist (lacht).“

Besonders wichtig erscheint der*dem Interviewten dabei, dass Lehrkräfte mit unterschiedlichen Registern *„nicht wertend, aber sensibel arbeiten“*. Möglicherweise führt also eine Verbindung der Themen Inklusion und Sprachbildung dazu, dass Sprachgebrauch und Sprachnormen – noch stärker als dies im bisherigen Sprachbildungsdiskurs der Fall ist – in den Fokus rücken.

Auch hinsichtlich der Frage, ob die Verbindung von Inklusion und Sprachbildung für die fachdidaktische Lehre bereichernd sein kann, lassen sich aus den Interviews Erkenntnisse ableiten. Alle befragten Dozierenden halten die Verbindung der beiden Themen für sinnvoll:

„Also ich möchte sie nicht getrennt voneinander behandeln. Das hat mir tatsächlich auch die Durchführung des Bausteins gezeigt, dass eben also da sind mir so ein bisschen die Augen aufgegangen sozusagen, als ich halt gemerkt habe, ok beide Konzepte, das war mir vorher wahrscheinlich unterschwellig irgendwie bewusst, aber es ist halt durch das, wie die Studenten damit umgegangen sind halt, nochmal deutlich geworden, dass es eben, wenn wir die beiden Themen zusammendenken – und das sollten wir auf jeden Fall tun – wir eben [...] dieses Bewusstsein für den Einzelnen [...] dass eben, wenn beide Konzepte angedacht werden und für Unterricht quergelegt werden, der Blick auf den einzelnen Schüler fällt (.) und auf seine Bedürfnisse und (.) eben die können halt sprachlicher Natur sein oder eben auch andere Bereiche betreffen, aber das ist, glaube ich, so das große verbindende Element, deshalb passt das auch so gut zusammen.“

Zwei Dozierende merken jedoch auch an, dass das Thema Sprachbildung dennoch explizit behandelt werden sollte; eine*r bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

„[...] ich finde eine spezielle Behandlung vom Thema Sprachbildung wichtig, so wie ich es auch bei anderen Themen finde, wie zum Beispiel der diagnostischen Kompetenz oder auch bestimmter kommunikativer Kompetenzen. Also jetzt aktuell dieses Thema classroom management, da gibt es ganz viel in meinem Fachgebiet die Frage: Wie gehen wir mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen um? Das würde ich auch umdeuten und dann muss man sich auch kritisch mit auseinandersetzen. Und genau so auch Sprachbildung. Und ich würde die tatsächlich aber alle unter den Überbegriff ‚Wie gestalte ich guten Unterricht?‘ fassen und für mich ist guter Unterricht inklusiver Unterricht. Das heißt, wenn

12 Die nun folgenden Transkriptausschnitte stammen aus dem bisher noch unveröffentlichten Datenmaterial der genannten Interviewstudie.

ich das in irgendeiner Form hierarchisieren oder ordnen müsste, dann würde ich nicht sagen, dass die Sprachbildung und die Inklusion zwei Themen sind, die sich irgendwie berühren und dann da zusammen genannt werden, sondern dass insgesamt Inklusion wie so eine Art Dach bildet.“

Es ist anzunehmen, dass diese positive Beurteilung des Zusammenbringens der Themen Sprachbildung und Inklusion ein Ergebnis der intensiven Zusammenarbeit im interdisziplinären Forschungsteam ist. Fraglich ist in Anbetracht der Zeit, die solche Kooperationen benötigt, inwieweit sie auch im Hochschulalltag möglich sind. Die Erfahrungen in den FDQI-HU-Veranstaltungen zeigen jedoch, dass sie durchaus lohnend sein können. Demnach sind auch die Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung – etwa durch Qualifizierungsveranstaltungen und zusätzliche Mittel – so zu gestalten, dass eine umfassende Sprachbildung nachhaltig und inklusionsorientiert in der universitären Lehre umgesetzt werden kann.

4 Zusammenfassung

Im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses werden im Projekt FDQI-HU Sprachbildungsaspekte für die Konzeption inklusionssensibler Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen berücksichtigt. Zwar sind längst nicht alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem (tradierten) Inklusionsdiskurs und dem Arbeitsbereich Sprachbildung geklärt, doch eröffneten die Arbeit mit dem DiMiLL sowie die interdisziplinäre Entwicklung der Seminare Reflexionsräume, die die unterschiedlichen Arbeitsbereiche produktiv miteinander in Verbindung setzen. Hier kommt es zu beziehungsreichen Synergien, von der die Inklusionsforschung, die individuellen Fachdidaktiken sowie der Bereich der Sprachbildung profitieren können: Für die Fachdidaktiken können durch die gemeinsame Arbeit inklusionssensible Sprachbildungskonzepte für die Hochschullehre, auch unterstützt durch entsprechende Materialien oder Methoden entwickelt werden; Vertreter*innen der Sprachbildung können sich wiederum spezifische Besonderheiten inklusiven Lehrens und Lernens innerhalb eines Faches, die ggf. auf andere Bereiche zu übertragen sind, erschließen. Neben dem Mehrwert für die jeweiligen wissenschaftlichen Diskurse ergeben sich durch die Verschränkung der Disziplinen auch Reflexionsmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen für (zukünftige) Lehrkräfte – allein die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Bereichen Inklusion und Sprachbildung eröffnet neue Perspektiven in Bezug auf den eigenen Fachunterricht. Die explizite Thematisierung dieser Verbindung durch einen eigenen Sprachbildungsbaustein im Rahmen der Lehrveranstaltungs-konzeption in FDQI-HU ermöglicht es, dies gemeinsam mit den Studierenden zu diskutieren und im Hinblick auf seine Bedeutung für das jeweilige Fach in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Bergemann, W. (2015). Von der inklusiven Schule würden mehrsprachige Kinder profitieren. Interview mit Prof. Dr. Claudia Riemer. Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/von-der-inklusion-schule-wuerden-mehrsprachige-kinder-profitieren/>. Zugriffen 11.10.2018.

- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Eckert, F., Moser, V. & D. Pech (Hrsg.). (i. V.). *Inklusionsorientierte Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2017). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zugriffen 11.10.2018.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In H. Altrichter, M. Heinrich & J. Zuber (Hrsg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. neu ausgest. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lütke, B. (2017). Von DaZ zu Sprachbildung. In B. Jostes (Hrsg.), *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung* (S. 14-20). Berlin: Sprachen – Bilden – Chancen. Innovationen für das Berliner Lehramt. <https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/DaZ/Ausbildungskonzept.pdf>. Zugriffen 16.10.2018.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33 (1), S. 52-69.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171-186). Münster u. a.: Waxmann.
- Rödel, L. & Lütke, B. (2019): Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zugriffen 04.02.2019.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugriffen 04.02.2019.
- Simon, T. (2018). Intersektionalität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zugriffen 04.02.2019.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019). Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung* (3. erw. Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim & Basel: Beltz.
- Sprachen – Bilden – Chancen (2018). Sprachbildende Aufgaben aus dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen. <https://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/sprachbildende-aufgaben-aus-dem-projekt-sprachen-bilden-chancen>. Zugriffen 20.12.2018.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Hrsg.). (2006). *Educational design research*. London, New York: Routledge.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog

Abstract

Im Beitrag¹ wird der Blick auf das Verhältnis bzw. den Zusammenhang von sprachlicher und inklusiver Bildung gelegt. Anhand aktueller Forschungsliteratur aus dem Bereich der Sprachbildung werden Argumentationslinien nachgezeichnet, mit denen begründet wird oder werden könnte, warum Sprachbildung als immanenter Teil von Inklusion verstanden werden sollte. Der Beitrag schließt mit einer Annäherung an die Konzeption einer inklusiven, interdisziplinären Sprachbildung sowie offene Fragen und Forschungsperspektiven.

1 Inklusion und Sprachbildung – Eine Annäherung

Der vorliegende Beitrag verbindet die Begriffe *Inklusion* und *Sprachbildung* und damit zwei Begriffe, die – in dieser oder ähnlicher Bezeichnung und mit teils unterschiedlichen Füllungen – in aktuellen Forschungsdiskursen immer häufiger aufeinandertreffen: So spricht z. B. Becker-Mrotzek von einer „inklusive[n] sprachlichen Bildung“ (Becker-Mrotzek, 2016, S. 47) und fragt danach, welche Herausforderungen sich aus einer solchen für die Sprachdidaktik und den Deutschunterricht ergeben. Riemer erörtert in einem Beitrag, was „die Diskussionen im Bereich der Inklusionspädagogik [...] für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bedeuten könnte[n]“ (Riemer, 2017, S. 174). „Aus Deutsch für Ausländer wird Deutsch als Fremdsprache wird Deutsch als Zweitsprache wird Durchgängige Sprachbildung... wird Inklusion?“, fragt indes Settinieri (2017, S. 306) und verweist auf dieser Basis auf „zahlreiche Zusammenhänge zwischen dem Deutschen als Zweitsprache bzw. der Mehrsprachigkeitsforschung und der Inklusionspädagogik“ (ebd.), aber auch auf Widersprüche und Forschungsdesiderate (vgl. ebd., S. 311). Auch im Projekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU), in dessen Kontext unsere Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sprachbildung und inklusiver Bildung stattfindet², wird Sprachbildung als immanenter Teil von Inklusion verstanden (vgl. Rödel & Lütke, 2019; Rödel, Frohn & Moser in diesem Band), womit einem breiten Inklusionsverständnis Rechnung getragen wird. Einem solchen reflexiven Inklusionsverständnis (vgl. Budde & Hummrich, 2013) folgend, gilt es für inklusive Lerngruppen, die als ungeteilte, nicht-homogenisierte Lerngruppen verstanden werden, „alle für den Bildungserfolg relevanten

1 Dieser Beitrag stellt eine auf der Basis der Reflexionen des Symposiums „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“ gekürzte und überarbeitete Version des in der Ausgabe 1/2018 der Zeitschrift für Inklusion veröffentlichten Aufsatzes mit dem Titel „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven“ (Rödel & Simon 2018) dar.

2 Näheres zum Projekt FDQI-HU siehe Rödel und Simon sowie Rödel, Frohn und Moser in diesem Band.

Differenzlinien“ (Kullmann et al., 2014, S. 90) zu beachten. Sprachliche Heterogenität stellt demnach nur eine von vielen potenziell relevanten Differenzlinien dar, die es im Kontext (inklusions-)pädagogisch professionellen Handelns zu berücksichtigen gilt.

Während die Bedeutung sprachlicher Vielfalt im Kontext inklusiver Bildung und der Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion in den letzten Jahren zunehmend thematisiert werden, bleibt sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene noch weitgehend offen, auf welche Weise Sprachbildung *im Konkreten* zur Gestaltung eines inklusiven Fachunterrichts beitragen kann bzw. könnte und wie Ansprüche der Sprachbildung im Kontext inklusiver Bildung realisiert werden können. Auch gilt es im Detail zu klären, welche Gemeinsamkeiten, aber auch Widersprüche zwischen dem Anliegen von Sprachbildung und dem der inklusiven Bildung geben könnte. Bedeutsam erscheint uns zudem die Frage, ob bzw. in Bezug auf welche Aspekte sich besondere Synergien zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Disziplinen, die sich mit sprachlichem Lernen auseinandersetzen, ergeben. Um diese Fragen zu bearbeiten, gilt es, sowohl das Verständnis von Sprachbildung als auch das von Inklusion vorab zu klären – denn beide Begriffe werden durchaus unterschiedlich verstanden und verwendet, was ihre Verhältnisbestimmung z. T. erschwert.

2 Zum Verständnis von Inklusion und Sprachbildung in diesem Beitrag

In unseren Ausführungen schließen wir uns einem breiten, sich „auf alle Lebensbereiche, Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Felder“ (Ziemen, 2017, S. 101) beziehenden Verständnis von Inklusion an, bei dem es um *mehr* als nur um die „Umorganisation der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule hinein“ geht (Hinz, 2014, S. 7). Für dieses Verständnis ist eine Orientierung an der konsequenten Achtung und Umsetzung der Menschenrechte (vgl. z. B. Biermann & Pfahl, 2016; Kruschel, 2017) und die Verhinderung von Diskriminierungen maßgeblich. Der reflexiven Wahrnehmung vielfältiger Heterogenitätsdimensionen im Sinne einer intersektionalen Perspektive (vgl. z. B. Walgenbach & Pfahl, 2017) kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Sprachbildung, die in den letzten Jahren im Kontext der Inklusionsforschung nur in geringem Umfang eine Rolle gespielt hat, jedoch zunehmend in den Blick gerät³, verstehen wir entsprechend als wichtigen Bestandteil von Inklusion und als Beitrag zur Verhinderung von mit sprachlicher Vielfalt verbundenen Diskriminierungen im Fachunterricht (siehe hierzu vertiefend den Beitrag von Lütke in diesem Band). *Sprachbildung* ist jedoch ein Begriff, der nicht einheitlich verstanden wird und „vor dem Hintergrund einer sich schnell entwickelnden interdisziplinären Debatte“ (Lütke et al., 2017, S. v) unterschiedliche, sich stetig weiterentwickelnde Füllungen erfährt. Ursprünglich ist das Konzept Sprachbildung aus der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik erwachsen. Inzwischen wird es jedoch meist zielgruppenübergreifend verstanden. Nach einer Definition des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bezeichnet es „alle systematisch angeregten Sprachlernprozesse“ (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2016, o. S.) und richtet sich an

3 Gegenwärtig lassen sich innerhalb der Inklusionsforschung Tendenzen einer stärkeren Beschäftigung mit Fragen der Sprachbildung ausmachen. Für den Kontext des inklusiven Fachunterrichts siehe zum Beispiel diverse Beiträge im Band von Pech et al. (2019).

alle Kinder und Jugendliche. Das macht deutlich, dass in Bezug auf die Sprachbildung eine Überwindung der in Folge der Schulleistungsstudien eingetretenen Verengung auf Fragen der Sprachförderung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden kann (vgl. Lütke et al., 2017, S. v). Für Lütke, Petersen und Tajmel ist damit zudem eine stärkere „ressourcenorientierte Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit“ (ebd.) verbunden. Der Fokus auf *alle* Schüler*innen kann als erste Gemeinsamkeit zwischen dem Sprachbildungs- und dem Inklusionsdiskurs ausgewiesen werden. Für das Projekt FDQI-HU erweist sich eine „stärker fachunterrichtsbezogene [...] Perspektive“ (ebd.) des Sprachbildungskonzepts als fruchtbar, das „auch die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts und seine Möglichkeiten, Sprachbildung und -förderung didaktisch und methodisch angemessen in das fachliche Lernen zu integrieren“ (ebd.), in den Blick nimmt. Als weitere Perspektive des Konzepts Sprachbildung kann „die Orientierung am jeweiligen sprachlichen Register“ (ebd.) genannt werden. In diesem Zusammenhang wird von Seiten der Sprachbildung stets die Bedeutung eines Sprachregisters⁴ betont, das häufig als ‚Bildungssprache‘ bezeichnet wird. Ahrenholz (2017) spricht hingegen von einem „schulsprachlichen Register als Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung [...], wodurch eine im Ausdruck ‚Bildungssprache‘ möglicherweise implizierte Wertung vermieden wird“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 81). Dieses Register kann umschrieben werden als dasjenige, das benötigt wird, „wenn wir anderen etwas erklären, wenn wir andere mit Argumenten überzeugen wollen oder wenn wir abwesende Gegenstände beschreiben wollen (vgl. Feilke 2012)“ (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 2). Es ist insofern „funktional [...] für die Erfüllung der spezifischen Anforderungen wissensvermittelnder Kommunikation“ (Morek & Heller, 2012, S. 69). Entsprechend stehen die sprachlich-formalen Mittel und Strukturen im Fokus, die

„im schulischen Unterricht Verwendung finden, um neues Wissen zu vermitteln bzw. sich Wissen anzueignen. Gleichzeitig sind es sprachliche Mittel, die dem Nachdenken über bspw. gesellschaftliche, soziale, naturwissenschaftliche oder mathematische Zusammenhänge bis zu einem gewissen Grad erst eine adäquate Form geben, denn Wissen und Denken lassen sich nicht voneinander trennen“ (Ahrenholz, 2017, S. 6).

Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich, d. h. sie steht „zu einem gewissen Grad in einem Gegensatz zu der Sprachlichkeit von Alltagskommunikationen“ (ebd.), was sich auf Wort-, Satz- und Textebene äußert und nicht nur schriftliche Texte, sondern z. B. auch Unterrichtssprache betrifft. Dabei lassen sich die lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel, „die sich mit besonders hoher Frequenz in bildungssprachlichen Texten finden (z. B. Nominalisierungen, komplexe Nominalphrasen, Komposita), *funktional* rückbeziehen auf die spezifische kommunikative Funktion der jeweiligen Diskurse und Texte (vgl. auch Feilke 2012)“ (Morek & Heller, 2012, S. 71; Hervorhebung d. A). Es geht also keinesfalls um eine bestimmte Sprachnorm bzw. eine Wertung im Sinne einer ‚guten‘ und einer ‚schlechten‘ Sprache. Vielmehr werden im Verlauf der Schulzeit aufgrund zunehmender Kontextreduzierung zur Aneignung von Wissen andere sprachliche Mittel benötigt als zu Beginn der Schulzeit oder im Kindergarten.

4 Der linguistische Begriff des Registers geht auf verschiedene Linguisten der Mitte des 20. Jahrhunderts zurück, die auf die Situations- und Kontextabhängigkeit sprachlicher Zeichen verwiesen (vgl. Dittmar, 2004, S. 216), also auf „die unauflösbare Verbindung von Kontext und sprachlich-kommunikativen Mustern“ (ebd.). Der Soziolinguist Halliday sprach von *Register* als eine Varietät des Sprachgebrauchs. Er definierte Register als „semantisch und grammatisch definierte Varietäten differenziert nach situativen Kontexten“ (ebd.).

Quehl und Trapp (2013) formulieren daher als Ziel von Sprachbildung die *explizite* Vermittlung der für den Bildungserfolg erforderlichen Sprachkompetenzen. „Explizit“ meint in diesem Zusammenhang nicht die Thematisierung grammatischer Strukturen im Sinne einer Formfokussierung; vielmehr geht es um eine Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Strukturen, die für das fachliche Lernen benötigt werden, die auch implizit erfolgen kann. Da Bildungserfolg maßgeblich von „erfolgreichem sprachlichen Handeln“ (Tajmel, 2011, S. 1) abhängt, müssen sprachliche Erwartungen und damit sprachliche Lernziele benannt und reflektiert werden (vgl. ebd.). Geschieht dies nicht, d. h. wird die Beherrschung der ‚Bildungssprache‘ einfach vorausgesetzt, ist von einem geheimem Curriculum zu sprechen, an dem in der Folge „viele Lernende durch Unkenntnis oder durch mangelnde Unterstützung beim Erwerb [...] scheitern“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8). Lernende, die ‚bildungssprachliche‘ Fähigkeiten – aus welchen Gründen auch immer – nicht einfach ‚nebenbei‘ und ohne gezielte Unterstützung erwerben, werden durch die fehlende Explikation sprachlicher Anforderungen klar benachteiligt:

„Da im Fachunterricht spezifische, durch die jeweiligen Anwendungskontexte bestimmte Sprachregister Anwendung finden, die je nach Adressat*in, Lerngegenstand und Verwendungssituation formelleren oder informelleren Charakter haben können, ist der Erwerb der u. a. in Grammatik und Wortschatz komplexeren formellen Register Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am Fachunterricht. Je nach individueller sprachlicher Lernvoraussetzung können diese Register zu einer ‚Sprachbarriere‘ werden (Spreer 2014, S. 87), welche die Möglichkeiten der Wissensaneignung einschränken oder sogar verhindern kann“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 82).

Mit einer inklusiven Gestaltung von Unterricht wäre dies schwerlich vereinbar. Rödel und Lütke (2019) beziehen Sprachbildung aus diesem Grund stark auf inklusionspädagogische Ziele:

„Das Ziel von Sprachbildung bzw. sprachlicher Bildung (vgl. zur Begriffsdebatte Jostes 2017) besteht im weitesten Sinne darin, Kinder und Jugendliche mit Sprachhandlungskompetenzen auszustatten, die ihnen eine positive private, schulische und berufliche gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Für eine von Teilhabe geprägte individuelle Bildungsbiographie und um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, wird für das schulische Lernen u. a. ein sprachsensibler Fachunterricht für alle Schüler*innen angestrebt. Gleichermaßen geht es um eine gesamtsprachliche Bildung, die ausgehend vom Spektrum individueller Mehrsprachigkeit Herkunftssprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen als Ressourcen einbezieht. [...] Im Sinne einer langfristigen Vermeidung von Exklusion sollte allen Schüler*innen ihren Voraussetzungen gemäß gezielt und systematisch ein schrittweiser Ausbau individueller Sprachkompetenz ermöglicht werden. Hierzu zählt nicht nur das zunehmende Verfügen über die für einen Menschen im Alltag relevanten unterschiedlichen Sprachen, sondern ebenso der graduelle Ausbau informeller und formellerer Register [...]“ (ebd., S. 81f.; siehe auch Lütke in diesem Band).

Damit diese Zielsetzung gelingen kann, muss Sprachbildung in allen Fächern, d. h. nicht nur im Deutschunterricht und den Sprachfächern erfolgen. Eine sprachbildende Gestaltung von Fachunterricht setzt jedoch eine entsprechende professionelle Entwicklung seitens der Lehrenden voraus. Inzwischen ist Sprachbildung erfreulicherweise in vielen Bundesländern als Querschnittsthema curricular in der Lehrkräftebildung verankert. Zudem stehen zunehmend auch wissenschaftlich fundierte Materialien zur Verfügung (siehe z. B. die Materialien des Projekts Sprachen – Bilden – Chancen, 2017) sowie Hilfestellungen für die Konkretisierung von sprachlichen Lernzielen (z. B. von Tajmel, 2011)⁵.

5 Damit Lehrkräfte die sprachlichen Schüler*innenleistungen nicht nach unbewussten oder unkonkreten Beurteilungskriterien bewerten, werden z. B. von Tajmel (2011, S. 5) Leitfragen vorgeschlagen, die bei der Konkretisierung von sprachlichen Lernzielen am konkreten Unterrichtsbeispiel helfen sollen (vgl. Rödel & Simon, 2018).

3 Sprachbildung als immanenter Teil von Inklusion – implizite und explizite Begründungen und Argumentationen in der aktuellen Forschungsliteratur aus dem Bereich Sprachbildung

Wenngleich Sprachbildung und Inklusion zunehmend aufeinander bezogen werden, blieben Begründungen, inwiefern Sprachbildung als Teil der Inklusion zu verstehen ist, bisher teilweise implizit. In den Diskursen um Sprachbildung waren – so haben erste Auseinandersetzungen unsererseits mit einschlägiger Forschungsliteratur, die bis zum Sommer 2017 vorlag, gezeigt (vgl. Rödel & Simon, 2018) – detaillierte Argumentationen für die Verwobenheit von Sprachbildung und Inklusion (bisher) eher selten. Gleichwohl wurde ein Zusammenhang zwischen Inklusion und Sprachbildung angezeigt, womit zumindest die grundsätzliche Orientierung auf Inklusion innerhalb der Sprachbildungsdiskurse deutlich wurde, die sich jüngst auch stärker in fachdidaktischen Diskursen zeigt (siehe diverse Beiträge in Pech et al., 2019). Das Verständnis von Sprachbildung variierte jedoch in den herangezogenen Beiträgen und es variiert auch in jüngeren themenbezogenen Diskursen.

3.1 Zum Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion: Erste Annäherungen

2018 haben wir mit Blick auf Auseinandersetzungen mit Inklusion innerhalb des Sprachbildungsdiskurses festgestellt, dass zwischen den Themen Inklusion und Sprachbildung eine erste Annäherung bzw. eine Herstellung von ersten Bezügen stattfindet. Obgleich grundlegend zum Ausdruck gebracht wird, dass Sprachbildung für die Realisierung von Inklusion bedeutsam ist (vgl. exempl. den Beitrag von Daveri & Weilbrenner, 2013), wird dabei zum Teil keine konkrete bzw. explizite Verortung innerhalb der inklusionspädagogischen Diskurse vorgenommen. Mitunter werden im Rahmen dieser Inbezugsetzungen die Termini *Vielfalt* oder *Heterogenität* aufgerufen, womit die inklusionspädagogische Relevanz unterstrichen wird. Dabei bleibt es jedoch bei einem reinen Aufzeigen eines Konnexes. Was das Spezifische am inklusionspädagogischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt ist bzw. inwiefern Sprachbildung und Inklusion in einem Zusammenhang stehen und vor allem inwiefern es einen Unterschied zu zum Teil tradierten integrativen Maßnahmen gibt, wird u. E. jedoch noch nicht ausreichend präzisiert.

Der Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion wird des Weiteren pragmatisch argumentiert. Dabei wird sich primär auf Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache bezogen und betont, dass diese von einer inklusiven Schule insofern profitierten, als auch sie dadurch „in der Regelschule zu einem Abschluss geführt werden“ (Riemer in Bergemann, 2015, o. S.). Diese Argumentation impliziert die Forderung nach einer konsequenten De-Segregation und Nicht-Diskriminierung bzw. -Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweit-/Zielsprache bzw. Migrationshintergrund (vgl. ebd.; Riemer, 2017, S. 174ff.): So zeigt sich, dass diese an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert, in Begabungsförderungsprogrammen z. B. jedoch unterrepräsentiert sind und damit – weitgehend unabhängig von ihren Fähigkeiten – doppelt benachteiligt werden (vgl. z. B. Seitz & Simon, 2018). Auch haben sich in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Migrationshintergrund Praktiken der diskriminierenden Leistungsbeurteilung nachweisen lassen (vgl. Sprietsma, 2013). Diese Argumentation knüpft damit an Erkenntnisse zur (Re-)Produktion von Ungleichheit(en) im Bildungswesen (vgl. exemplarisch van Ackeren et al., 2015, S. 88ff.) und zur institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke, 2009) an. Der Forderung

nach einem Ende der von Riemer thematisierten Separierung kann einerseits uneingeschränkt gefolgt werden, andererseits trägt sie zu einer Bestimmung und tiefergehenden Begründung des Verhältnisses von Sprachbildung (hier im Kontext von Deutsch als Zweitsprache) und Inklusion nur bedingt bei. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Spezifika der Sprachbildung und ihrem potenziellen Beitrag zu Inklusion (und umgekehrt) findet damit noch nicht statt.

An den skizzierten Argumentationslinien zeigt sich, dass es einer konkreten Klärung des Verhältnisses von Sprachbildung und Inklusion bedarf, die sich auch auf die inhaltliche Seite der Sprachbildung und der inklusiven Bildung bezieht. Daher soll nachfolgend weitergehend präzisiert werden, warum und wie Sprachbildung und Inklusion sich gegenseitig bedingen und entsprechend zusammengedacht werden sollten.

3.2 Weiterführende Argumentationen zum Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion

Auf der Basis des oben skizzierten Verständnisses von Sprachbildung wollen wir an dieser Stelle weitere mögliche Argumentationen für den Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion bündig vorstellen. Diese bauen z. T. auf die bereits angeführten auf bzw. knüpfen an diese an.

Eine erste weiterführende, sich aus den von uns dargestellten Charakteristika der Sprachbildung ableitende Begründung des Zusammenhangs von Sprachbildung und Inklusion bezeichnen wir als *lerntheoretisch-didaktische Argumentation*. Dahinter subsumieren sich zunächst Arbeiten aus dem Sprachbildungsdiskurs, die sich der Bedeutung von Sprache für das fachliche Lernen widmen. Zudem zählen hierzu auch Arbeiten, in deren Kontext der Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg herausgearbeitet wird (vgl. exempl. Becker-Mrotzek et al., 2013). Da der Zusammenhang von Bildungserfolg und dem Beherrschen ‚bildungssprachlicher‘ Register mittlerweile unstrittig ist, stellt sich aus (inklusions-)didaktisch-methodischer Sicht die Frage, wie (Fach-)Unterricht so gestaltet werden kann, dass er diesen Registererwerb erfolgreich unterstützt. Die Sprachbildung greift diese Frage auf, womit eine Orientierung auf Prozesse der Unterrichtsentwicklung verbunden ist: Es ist ein „andere[r] Unterricht“ (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 2) erforderlich, wenn ein Großteil der Schüler*innen „die für den Unterricht erforderlichen bildungssprachlichen Fähigkeiten nicht mitbringt“ (ebd.).

Ein zweites Argument bezeichnen wir als *Argument der Bildungsgerechtigkeit*. Es steht mit der vorausgegangenen Frage nach der Kopplung von Bildungserfolg und dem Erwerb ‚bildungssprachlicher‘ Register in Zusammenhang, soll aber dennoch separat betrachtet werden. Es lässt sich innerhalb der Sprachbildungsdiskurse in Auseinandersetzungen finden, bei denen expliziert wird, dass und wie Sprachbildung als Aufgabe jedes Faches potenziell der (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungswesen entgegenwirken kann (vgl. exempl. König & Friederich, 2014; Rödel & Lütke, 2019; Lütke in diesem Band). Eine Bewusstheit für die Bedeutung ‚bildungssprachlicher‘ Register für die Bildungsbiographie der Lernenden ist hier grundlegend. Im Sinne einer entsprechenden Sensibilität kann daher v. a. das systematische Verwehren von Möglichkeiten zum Erwerb ‚bildungssprachlicher‘ Kompetenzen – z. B. im Kontext reduktiver Erwartungen an Lernende – als Bildungsbenachteiligung kritisiert werden. So betonen Berke-meier und Kaltenbach mit Blick auf die Sprachbildung im Kontext inklusiver Pädagogik, dass „[v]om Ziel der Integration und Bildungsgerechtigkeit aus gedacht, [...] die Frage, wie Inklusion erreicht werden kann, wenn die Lernenden zeitgleich ihre Kompetenzen in der Bildungssprache aufbauen müssen, [...] wesentlich [ist]“ (Berkemeier & Kaltenbacher, 2014, S. 292). Kritische Auseinandersetzungen mit generalisierend reduzierten Bildungsansprüchen finden innerhalb der Sonder- und Integrationspädagogik und auch im Kontext der Inklusionsforschung teils seit

Jahrzehnten statt. Die innerhalb der Inklusionsforschung vermehrt gestellte Frage nach Bildungsgerechtigkeit (vgl. z. B. Reich, 2012; Seitz et al., 2012) kann somit aus Perspektive der Sprachbildung ergänzt werden.

Dass Sprachbildung potenziell gegen eine Ungleichverteilung von Wissen in der Gesellschaft wirkt (vgl. exempl. Quehl & Trapp, 2013), bezeichnen wir hier als *Argument der Verteilung von Wissen in der Gesellschaft*. Auch dieses Argument weist eine Nähe zu den vorangegangenen auf, richtet den Fokus jedoch nicht auf institutionell gerahmte Bildungsprozesse, sondern auf Fragen möglicher bzw. eingeschränkter Macht und Machtverteilung sowie Teilhabe und Partizipation auf Basis von (Nicht-)Wissen innerhalb der Gesellschaft. Becker-Mrotzek und Roth (2017, S. 11) verweisen darauf, dass sprachliche Fähigkeiten nicht nur über Bildungserfolg, sondern darüber hinaus über die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe mitentscheiden. Mit Blick auf die Tatsache, dass „14,5 Prozent oder 7,5 Mio. Erwachsene in Deutschland zu den sog. funktionalen Analphabeten [gehören], die aufgrund unzureichender Lese- oder Schreibfähigkeit von den zahlreichen schriftbasierten Aktivitäten in ihren Gemeinden und Bezugsgruppen [...] ausgeschlossen sind“ (ebd., S. 12), verwundere es nicht, „dass sprachliche Bildung und Förderung bei Fragen der Integration, der Inklusion, der Anerkennung von Vielfalt, der Schaffung von Chancengleichheit u. ä. immer zu den zentralen Forderungen und Maßnahmen gehören“ (ebd.).

4 Sprachbildung auf dem Weg zur Inklusion

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Sprachbildung bereits jetzt einen kleinen Baustein für die Gestaltung eines inklusiven Fachunterrichts darstellt bzw. darstellen könnte, da sie – mit dem Fokus auf *eine* Heterogenitätsdimension, die allerdings mit anderen in Verbindung steht (thematisiert wurde v. a. die Intersektion Sprache-Migrationshintergrund) – Aspekte des Lernens explizit macht, die bisher im Verborgenen abliefen, wodurch bestimmte Schüler*innen systematisch benachteiligt wurden. Zudem steht sie für einen zielgruppenübergreifenden Blick und – im Sinne eines Sprachbildungsnetzwerks (vgl. Salem, 2013; Rödel & Lütke, 2019) – für das systematische Zusammenarbeiten unterschiedlicher (pädagogischer) Akteur*innen insbesondere während der Übergangsprozesse im Verlauf der Bildungsbiographie. Gemeinsamkeiten mit dem Inklusionsdiskurs ergeben sich auch dadurch, dass sowohl Sprachbildung als auch Inklusion seit längerem als Querschnittsaufgaben diskutiert werden, die sich nicht darin erschöpfen, als Parallelaufgabe zusätzlich zum Gewohnten thematisiert zu werden, sondern durchgängig, vertieft und nachhaltig umzusetzen sind (vgl. Demmer-Dieckmann, 2014, S. 11; FörMig – Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2015; Amrhein, 2015, S. 148f.; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Nicht zuletzt geht mit der Forderung nach einem prinzipiell sprachbildenden Unterricht eine Neustrukturierung allen Unterrichts einher, wie sie auch von Seiten der Inklusionspädagogik gefordert wird. Sprachbildung sollte – inklusiv verstanden – zur Anerkennung und Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt sowie zur kritischen Reflexion von Differenz und Verhinderung von Marginalisierung und Diskriminierung (z. B. von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlich ausgeprägten lautsprachlichen oder ‚bildungssprachlichen‘ Kompetenzen oder Deutschkenntnissen) beitragen.

Diese bedeutsamen Anknüpfungspunkte an die inklusive Pädagogik gilt es noch weiter herauszuarbeiten. An anderer Stelle haben wir uns bereits mit exemplarischen Fragen auseinandergesetzt, die sich aus der Perspektive der inklusiven Pädagogik an die Vertreter*innen der

Sprachbildung formulieren lassen (vgl. Rödel & Simon, 2018). Dabei haben wir versucht, erste, weiterzudenkende Antworten aufzuzeigen mit dem Ziel, das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung über die bisher angedeuteten Anknüpfungspunkte zwischen beiden Bereichen bzw. (Inter-)Disziplinen hinaus näher zu bestimmen. Gleichzeitig sehen wir sie als Ausgangspunkt eines produktiven, inter- bzw. transdisziplinären, weiterführenden Diskurses, zu dem wir einladen möchten. Innerhalb eines solchen werden wahrscheinlich noch viele weitere Fragen aufgeworfen werden, deren gemeinsame Beantwortung lohnt (vgl. hierzu Rödel & Simon in diesem Band). Eine Frage (bzw. mehrere zusammengehörige Fragen), die im interdisziplinären Arbeiten im Rahmen des Projekts FDQI-HU immer wieder diskutiert wurde(n), wollen wir hier beispielhaft anbringen:

Wenn Sprachbildung u. a. auf den bestmöglichen Erwerb von ‚Bildungssprache‘ zielt, ist dies dann nicht als Spielart eines ‚Kulturimperialismus‘ (Hiller, 1997) bzw. Erstarkens der Mittelschichtorientierung in Schule zu verstehen? Steckt hinter dem Ziel des Erwerbs von ‚Bildungssprache‘ nicht schlichtweg ein Normierungsinteresse (im Sinne von „alle Kinder müssen ‚bildungssprachliche‘ Kompetenzen erwerben“), das z. B. einer Sensibilität für und Anerkennung von milieubedingter Sprachvielfalt widerspricht? Muss Sprachbildung nicht kritisch als Machtinstrument reflektiert werden?

Diese Frage – oder vielmehr Sorge –, die im Rahmen des genannten Projektes formuliert wurde, macht das Spannungsfeld zwischen den – sich stetig verändernden – (Inter-)Disziplinen deutlich. Aus Sicht des Arbeitsbereichs Sprachbildung könnte eine Antwort wie folgt lauten: Wie oben erläutert wurde, sind die lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel in ‚bildungssprachlichen‘ Texten funktional zu begründen, hängen sie doch mit der spezifischen kommunikativen Funktion eines Diskurses oder Textes zusammen (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 71). ‚Bildungssprache‘ ist insofern kein normatives Konstrukt, es geht nicht um ‚bessere‘ oder ‚schlechtere‘ Sprachverwendung, sondern um eine Sprachverwendung, die für eine kontextreduzierte Kommunikation, wie sie im Laufe der Schulzeit zunimmt, gebraucht wird. Morek und Heller verweisen darauf, dass es insofern ein Missverständnis wäre, ‚Bildungssprache‘ als „Herrschaftsinstrument“ (ebd., S. 70) zu betrachten. Tschernig und Vo Thi bemerken folgerichtig, dass es im inklusiven Unterricht aufgrund der Funktionalität von ‚Bildungssprache‘ nicht darum gehen kann, „auf die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache zu verzichten“ (Tschernig & Vo Thi, 2017, o. S.), wenn sprachliche Benachteiligungen verhindert oder vermindert werden soll. Allerdings wird die „ungleichheitsreproduzierende Funktion“ (Morek & Heller, 2012, S. 77) von ‚Bildungssprache‘ von Vertreter*innen der Sprachbildung keinesfalls verkannt. Im Gegenteil fordern sie aus genau diesem Grund die Explikation sprachlicher Anforderungen des Unterrichts bzw. sprachlicher Lernziele. Denn nicht „die heterogenen, durch die außerschulische Sozialisation vor allem in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen [führen] zu Bildungsungleichheit“ (ebd.), so Morek und Heller,

„sondern erst und vor allem die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht. Erst dadurch kann das Verfügen über bildungssprachliche Kompetenzen als Eintrittskarte zu Lerngelegenheiten und Bildungsabschlüssen innerhalb der Schule als gate-keeping-Institution (Erickson/Shultz 1982) fungieren“ (ebd.).

Durch Explikation des Lerngegenstands Sprache und das Aufzeigen von Möglichkeiten, wie dies Lehrer*innen gelingen kann, kommt die Sprachbildung also der „Aufgabe eines inklusiven Schulsystems, diesen Schlüssel für alle Lernenden gleichermaßen bereitzustellen und damit den

Zugang zu den Lerninhalten zu gewährleisten“ (Tschernig & Vo Thi, 2017, o.S.) nach. Diese Argumentation ist letztlich anschlussfähig an die Vorstellung, dass inklusiver Unterricht für alle Schüler*innen herausfordernd gestaltet (Achievement) und durch hohe Ansprüche an das Lernen der*des Einzelnen gekennzeichnet sein sollte (vgl. Seitz & Scheidt, 2012). Das Ziel des Erwerbs des für Bildungserfolg bedeutsamen, situativ einzusetzenden Registers der ‚Bildungssprache‘ ist entsprechend nicht mit dem Ziel einer dauerhaften Übernahme dieses Registers bzw. des Ersetzens des Alltagssprachlichen Registers zu verwechseln. Vielmehr wird hier ein relevantes Bildungsziel formuliert, das von allen Schüler*innen erreicht werden dürfen sollte (Bildungschance) – nicht aber muss (im Sinne eines Standards). Selbstverständlich können auch Prozesse sprachbildenden Lehrens und Lernens diskriminierende und normierende Wirkungen entfalten – v. a. wenn diese in Settings mit diskriminierenden, selektiven Strukturen, Kulturen und Praktiken stattfinden. Dies verweist allerdings weniger auf eine Grenze des Konzeptes der Sprachbildung, als vielmehr darauf, dass sich die konkrete Umsetzung pädagogischer Konzepte etc. „nicht von existenten Strukturen, vom professionellen Selbstverständnis und entsprechenden Einstellungen und Beliefs etc. lösen lässt“ (Simon & Geiling, 2016, S. 206).

Neben dieser exemplarisch aufgeworfenen Frage sowie den in Rödel und Simon (2018) aufgeworfenen Fragen wird es sicherlich eine Reihe anderer Fragen geben, die bei der weiterführenden Beschäftigungen mit Sprachbildung im Kontext inklusiver Bildung aus Sicht der ein oder anderen Disziplin, die sich mit Sprachbildung bzw. Sprache und/oder sprachlichem Lernen im Kontext von Bildungsinstitutionen beschäftigt, ins Blickfeld rücken. Judith Riegert beschäftigt sich beispielsweise im Rahmen ihres Aufsatzes in diesem Sammelband mit der Frage der Passung zwischen Sprachbildung und Leichter Sprache (eine erste knappe Auseinandersetzung dazu findet sich auch bei Rödel & Simon, 2018). Wünschenswert wäre u. E., dass das Identifizieren von weiteren Fragen zur Sprachbildung auf ihrem Weg zur Inklusion und die Suche nach Antworten in einem inter- bzw. transdisziplinären, dialogischen Austausch stattfindet. Dabei werden auch Fragen aus Sicht der Sprachbildung an andere Disziplinen bzw. Diskurse zu stellen sein. Mit diesem Band wollen wir dazu einen ersten Beitrag leisten.

5 Überlegungen zum Charakter einer inklusiven Sprachbildung (ISB) als multiprofessionelle Aufgabe

Da Inklusion als multiprofessionell zu bearbeitende Aufgabe zu verstehen ist und professionelle Entwicklungen bzw. Professionalisierungsprozesse in Richtung Inklusion inter- bzw. transdisziplinär stattfinden sollten, sollte auch das Konzept der Sprachbildung aus der Perspektive anderer Disziplinen und Arbeitsbereiche heraus beleuchtet werden, die sich mit sprachlichem Lernen auseinandersetzen. Damit ist auch die Notwendigkeit eines reflexiven Theorie-Empirie-Praxis-Transfers angezeigt. Da die Sprachbildung und andere sich mit sprachlichem Lernen beschäftigende Arbeitsbereiche und Disziplinen teils noch unverbunden nebeneinanderstehen, scheint zudem naheliegend, dass sich ihr Verhältnis verändern könnte (oder gar müsste), wenn sie aufeinander bezogen werden.

In einem ersten Entwurf (vgl. Hahn & Simon, 2017) haben wir die Disziplinen bzw. Arbeitsbereiche Sprachbildung, Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Unterstützte Kommunikation sowie die inklusive Pädagogik, die Fachwissenschaften und -didaktiken und die Schulpädagogik als erste bedeutsame Akteur*innen für die Konstitution einer inklusiven Sprachbildung identifiziert (siehe Abb. 1).

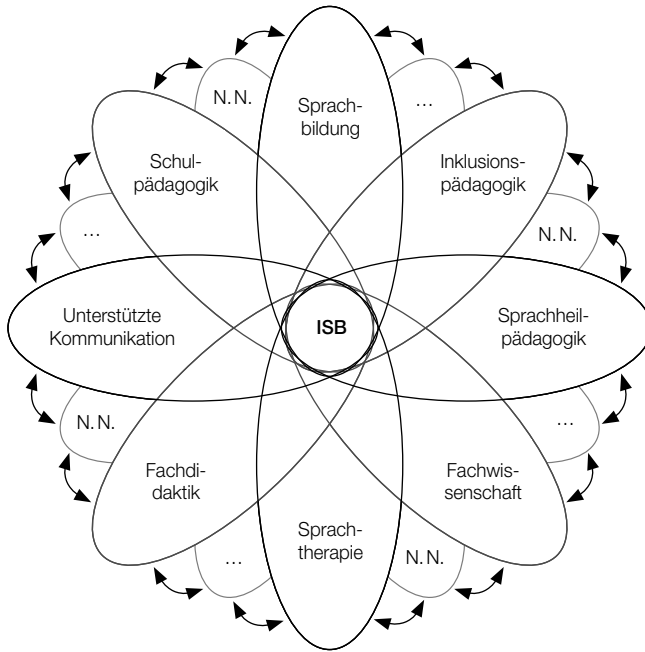


Abb. 1: Die inklusive Sprachbildung als transdisziplinäre Aufgabe im Schnittfeld verschiedener (Sub-)Disziplinen und Fachgebiete

Bei der Grafik handelt es sich um einen ersten groben Entwurf, durch den sich sogleich offene Fragen ergeben – die allerdings für den Diskurs um eine inklusive Sprachbildung fruchtbar erscheinen. So lassen sich z. B. die Disziplinen der Sprachtherapie und der Sprachheilpädagogik selbstverständlich nicht so voneinander trennen, wie es die Grafik suggeriert (siehe hierzu auch den Beitrag von Stitzinger in diesem Band). Womöglich sind ferner weitere, hier noch nicht aufgeführte Disziplinen und Arbeitsbereiche von Bedeutung. Weiterhin könnte die symmetrische Aufteilung der ‚Blütenblätter‘ der Grafik so interpretiert werden, dass alle aufgeführten Disziplinen und Arbeitsbereiche für eine inklusive Sprachbildung in gleicher Weise bedeutsam sind – aber auch dies ist durchaus hinterfragbar. Zudem dürften die Überschneidungen zwischen den einzelnen Disziplinen sicherlich sehr unterschiedlich groß sein. Inwiefern sich die dargestellten (und weitere) Disziplinen überhaupt überschneiden, wo sich Synergien aber auch Widersprüche ausmachen lassen, dies sollte – ebenso wie die Suche nach weiteren relevanten (Sub-)Disziplinen bzw. Fachgebieten – Gegenstand einer transdisziplinären Annäherung sein, die bisher noch nicht ausreichend stattfindet. Kritisch eingewandt werden könnte auch der Aspekt, dass die inklusive Pädagogik letztlich eine Subsumierung anderer in der Abbildung dargestellter Disziplinen einfordert respektive nötig macht, sodass die inklusive Pädagogik ggf. grafisch einige der anderen Disziplinen umfassen müsste. Auf der Zielebene kann dem durchaus zugestimmt werden – gleichwohl zielt die Grafik darauf zu verdeutlichen, welche z. T. weitgehend unverbunden nebeneinanderstehenden und eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen sich mit Blick auf das Ziel einer inklusiven Sprachbildung annähern sollten. Eine Erweiterung bzw. Konkretisierung des hier angebrachten Vorschlages ist daher denkbar und wünschenswert und unser Vorschlag als Anregung zum Weiterdenken und zum Dialog zu verstehen.

Trotz dieser noch offenen Fragen und Erweiterungsmöglichkeiten der Grafik hat sich in ihrem bisherigen Einsatz gezeigt (so auch im Rahmen des Symposiums „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“), dass sie ihre von uns beabsichtigte Funktion gut erfüllt: Sie bündelt erste Überlegungen und regt diskursive Auseinandersetzungen an – z. B. zur Frage, ob mit der Grafik ausgedrückt werden soll, dass eine inklusive Sprachbildung ein harmonisches, wohlproportioniertes ‚Gebilde‘ sei oder ob die Sprachtherapie Bestandteil einer inklusiven Sprachbildung sein sollte. So könnte durchaus diskutiert werden, inwieweit die Sprachtherapie als nicht genuin pädagogische Disziplin hier überhaupt mitwirken kann oder sollte. Böhme verortet etwa die auf den Bereich Sprache bezogene Inklusionspädagogik zwischen sprachlicher Bildung als allgemein-pädagogische Aufgabe und Sprachheilpädagogik bzw. Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und grenzt diese klar vom Bereich Sprachtherapie ab (vgl. Böhme, 2018). Andererseits könnte argumentiert werden, dass eine Inklusionsorientierung mit einer Subjektorientierung einhergehen muss, die nicht mit dem Ausblenden einer bestimmten Perspektive (z. B. einer therapeutischen Disziplin), einhergehen kann. Gleichwohl muss betont werden, dass pädagogische Perspektiven von z. B. therapeutischen nicht (einseitig) dominiert werden sollten.

Auf den von uns dargestellten Vorschlag bezogen, ergeben sich für die Sprachbildung sowie für die anderen Bereiche bzw. (Sub-)Disziplinen bestimmte Konsequenzen, die – im Folgenden beispielhaft nur auf die Sprachbildung bezogen – kurz benannt werden sollen. So müssten Vertreter*innen der Sprachbildung, wenn sie sich auf den Weg zur Inklusion machen möchten, ihr bisheriges Selbstverständnis hinterfragen und sich z. B. damit auseinandersetzen, inwiefern Aspekte der anderen oben genannten Bereiche bzw. (Sub-)Disziplinen bisher (nicht) berücksichtigt wurden bzw. inwiefern sich aus einer Verbindung mit diesen produktive Momente für die Realisierung inklusiver Bildung ergeben können. Dies impliziert auch ein Ausloten spezifischer sich aus dem eigenen Arbeitsbereich ergebender Potenziale sowie Barrieren für inklusionsorientierte Prozesse, was eine kritische Auseinandersetzung mit tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken, blinden Flecken etc. impliziert.

Inwiefern eine Synergie zwischen der Sprachbildung und z. B. der inklusiven Pädagogik denkbar ist, haben wir an anderer Stelle auch mit Blick auf eine wertschätzende, beschämungs- und gewaltfreie Kommunikation angedeutet (vgl. Rödel & Simon, 2018). In Bezug auf die Reflexion sprachlichen Handelns haben wir dabei einen Überschneidungsbereich der Gewaltfreien Kommunikation und der Sprachbildung markiert und skizziert, dass die Gewaltfreie Kommunikation ihrerseits den Aspekt möglichst nicht bewertender, bedürfnisorientierter und nicht-verletzender Kommunikation, verbunden mit Ansprüchen an eine präzise, auf Nachvollziehbarkeit und Verstehen ausgerichtete Ausdrucksweise, stärkt. Die Sprachbildung wiederum stärkt den situativ adäquaten Einsatz von Sprache. Beide Ziele lassen sich damit weitgehend widerspruchsfrei ergänzen.

Sich auf die Suche nach ebensolchen Überschneidungen und möglichen Synergien, aber auch Widersprüchen und Unvereinbarkeiten zu machen und sich reflexiv dem Umgang mit ihnen anzunähern, kann u. E. als bedeutsamer Schritt für die Konstitution einer inklusiven Sprachbildung bezeichnet werden.

6 Das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – offene Fragen, Desiderate und Forschungsperspektiven

Wie in unseren Ausführungen deutlich werden sollte, zeigt sich auf Basis der Analyse jüngerer Forschungsliteratur aus dem Bereich der Sprachbildung der Bedarf einer tiefergehenden Beschäftigung mit dem Verhältnis von Sprachbildung und Inklusion. Somit lässt sich für künf-

tige Forschungen die Aufgabe identifizieren, bisher eher punktuell verlaufende Auseinandersetzungen mit sprachlicher Bildung im Kontext inklusiver (Schul-)Pädagogik zu verbinden und damit eine umfassende Diskussion und Forschung anzustoßen. Wichtig scheint ferner, was Seitz (2018) für die sachunterrichtsdidaktische Forschung formuliert und ohne Weiteres auf den Kontext einer Forschung zur inklusiven Sprachbildung übertragen werden kann: dass für etwaige Forschungsprozesse

„ein breiter gedanklicher Rahmen notwendig [ist], der sich begrifflich als Diversitätsperspektive (Alleman-Ghionda 2013, S. 50) umfassen lässt. Für Forschungsarbeiten impliziert dies keine naive Befürwortung von Verschiedenheit, sondern eine gedankliche Zusammenführung von Ungleichheit und Verschiedenheitsdimensionen und kritische Analyse der Herstellung von Differenz im Unterricht. Damit wird sich abgegrenzt von Forschungszugängen [...] [einer; d. A.] Defizitperspektive [...], zugleich aber auch von einer Differenzperspektive, wie sie sowohl in der frühen Forschung zur Interkulturalität in der Bildung als auch der frühen Integrationsforschung als erkenntnisleitender Rahmen zu finden ist. Hier werden anhand einer Kategorie (z. B. „ausländisches Kind“ bzw. „behindertes Kind“) einzelne soziale Akteur*innen bereits im Blick auf das Feld als „Andere“ konstruiert, sodass dies im Forschungsprozess selbst eine Bestätigung findet und damit der Erkenntnisrahmen der Forschung verengt wird. Denn wie in eigenen Untersuchungen gezeigt werden konnte, lassen sich die Lernausgangslagen von Kindern [...] nicht sinnvoll entlang von solcherart Klassifizierungen strukturieren – sie „sperrten“ sich dieser institutionsgebundenen Klassifizierungen im Zugriff und sind weit komplexer zu denken (Seitz 2005)“ (ebd., S. 104).

Im Rahmen künftiger Forschungen scheint es zudem ratsam, sich mit verschiedenen Begriffsverständnissen und sich daraus ergebenden Konsequenzen auseinanderzusetzen. Mit diesem Beitrag sprechen wir uns für ein breites Verständnis von Sprachbildung als nicht-zielgruppenspezifische, durchgängige und übergreifende Aufgabe aller Lehrkräfte und damit aller Fachdidaktiken aus, die einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung inklusiver Bildung bildet. Sollen sich Inklusions- und Sprachbildungsforschung annähern, so gilt es u. E., dass sich beide terminologisch und inhaltlich verorten und eine ‚gemeinsame Sprache‘ finden. Dass dies nicht selbstverständlich und leicht, jedoch wichtig ist, zeigte sich auch im Rahmen des Symposiums „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“, das mit diesem Band dokumentiert wird. Nur im Rahmen solcher Prozesse der Annäherung (und auch Abgrenzung) scheint es produktiv, der Frage nach dem Charakter einer inklusiven Sprachbildung tiefergehend nachzugehen. Als besonders wichtig muss letztlich die Einbindung bzw. Rückkopplung in/mit fachdidaktischen Diskursen hervorgehoben werden, da Sprachbildung sich ohne fachspezifischen Kontext nicht realisieren lässt. Damit verbunden ist die Anregung einer adäquaten systematischen Qualifikation von Lehrkräften, sodass „[e]rwartet werden darf, dass zukünftig alle Lehrerinnen und Lehrer [...] für die Themen Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung sensibilisiert werden und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachsensiblen Fachunterrichts sowie damit in Verbindung stehender Förderinstrumente entwickeln werden“ (Riemer, 2017, S. 172).

Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1-31). Berlin: De Gruyter.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139-155). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele & A.L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis* (S. 47-56).

- Duisburg: Gilles & Francke Verlag. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/KoeBes_16_Gebele_Zepter.pdf. Zugegriffen 01.02.2019.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercatorinstituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Universität zu Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf. Zugegriffen 05.02.2019.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 7-13). Münster: Waxmann.
- Bergemann, W. (2015). Von der inklusiven Schule würden mehrsprachige Kinder profitieren. Interview mit Prof. Dr. Claudia Riemer, Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/von-der-inklusive-schule-wuerden-mehrsprachige-kinder-profitieren/>. Zugegriffen 05.02.2019.
- Berkemeier, A. & Kaltenbacher, E. (2014). Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-)Unterricht. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 292-307). Weinheim & Basel: Beltz.
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2016). Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 199-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, K. (2018). Input: Inklusion, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Vortrag im Rahmen des Workshops „Inklusion und Sprachbildung/DaZ in der Potsdamer Lehrkräftebildung“. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/daf/PSI_09.10.2018/Vortrag_B%C3%B6hme.pdf. Zugegriffen 05.02.2019.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 2013 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>. Zugegriffen 05.02.2019.
- Daveri, L. & Weilbrenner, M. (2013). Praxisportrait: Inklusion durch sprachliche Bildung und Elternbildung am Beispiel des Programms *Griffbereit*. In W. Stange (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 127-132). Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer-Dieckmann, I. (2014). Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. Schriftliche Fassung des Vortrags vom 28.03.2014 beim 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“, Potsdam. http://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf. Zugegriffen 06.02.2019.
- Dittmar, N. (2004). Register. In U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society = Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (S. 216-226). Berlin: De Gruyter.
- FörMiG – Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2015). Konzeption Durchgängige Sprachbildung. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>. Zugegriffen 05.02.2019.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hahn, L. & Simon, T. (2017). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einblicke, offene Fragen, Desiderate. Poster im Rahmen der Tagung „Neue Perspektiven für die Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen“, 06.-07.04.2017, Berlin. http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschluss-tagung/Dokumentation/07_SBC_Poster_Hahn_Simon.pdf. Zugegriffen 05.02.2019.
- Hiller, G. G. (1997). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen* (4. Aufl.). Langenau-Ulm: Vaas.
- Hinz, A. (2014). Inklusive Bildung – wo stehen wir heute? Eine kritische Zwischenbilanz. *Grundschulzeitschrift* 28 (257/276), S. 6-9.
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kruschel, R. (Hrsg.). (2017). *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.

- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 7-16.
- Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (2017). Vorwort. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. v-viii). Berlin: De Gruyter.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2016). Sprachliche Bildung/Sprachförderung beim Mercator-Institut. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/vom-was-zum-wie/>. Zugegriffen 27.07.2016.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), S. 67-101.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171-186). Münster: Waxmann.
- Rödel, L. & Lütke, B. (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugegriffen 11.01.2019.
- Salem, T. (2013). Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In T. Salem, U. Neumann, U. Michel & F. Dobutowitsch (Hrsg.), *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung* (S. 13-37). Münster: Waxmann.
- Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 96-111). Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* 2012 (1-2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>. Zugegriffen 05.02.2019.
- Seitz, S. & Simon, T. (2018). Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 80-95). Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Settinieri, J. (2017). Aus Deutsch für Ausländer wird Deutsch als Fremdsprache wird Deutsch als Zweitsprache wird Durchgängige Sprachbildung... wird Inklusion? In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 306-313). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Simon, T. & Geiling, U. (2016). Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 199-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.). (2017). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin: FU Berlin.
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics* 45 (1), S. 523-538.
- Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht, ProDaZ, Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf. Zugegriffen 01.02.2019.
- Tschernig, K. & Vo Thi, M. H. (2017). Die Diversitätsdimension Sprache als Schlüsselqualifikation im Fachunterricht: diskursbestimmende Konzepte und inklusionsspezifische Paradigmen. *Zeitschrift für Inklusion* 2017 (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/449/333>. Zugegriffen 01.02.2019.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3. überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 141-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101-102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion

Abstract

Der Beitrag diskutiert unter Einbindung verschiedener Fachdiskurse die Relation zwischen dem fachübergreifenden Konzept der Sprachbildung, dessen fachbezogener Ausformung im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts und inklusiv-sprachlichen Zielsetzungen, Konzepten und Handlungsformen. Das Ziel des Beitrags besteht in einer ersten kritisch-systematischen Sichtung der noch weitgehend disparaten Begriffs- und Perspektivenvielfalt und einem schwerpunktsetzenden Fazit im Hinblick auf die Lehrkräfteausbildung. Um das Zusammenspiel von sprachbildenden und inklusiv-sprachlichen Schwerpunkten zu veranschaulichen, wird ein Materialbeispiel zum historischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule beschrieben, das für den differenzierenden Einsatz um sprachensible und inklusionspädagogische Aufgaben erweitert wurde.

1 Einleitung

Schulische Sprachbildung verfolgt das Ziel, Kinder und Jugendliche mit solchen sprachlichen Handlungskompetenzen auszustatten, die ihnen eine umfassende positive Partizipation im gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Eine Komponente, um diesem Ziel und damit auch einer größeren Bildungsgerechtigkeit näher zu kommen, bildet ein sprachsensibler Fachunterricht, der die häufig sehr heterogenen sprachlichen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen berücksichtigt.⁶ Im sprachsensiblen Fachunterricht wird eine gesamtsprachliche Bildung anvisiert, die ausgehend vom Spektrum individueller Mehrsprachigkeit Herkunftssprachen, Deutsch als Zweit- oder Drittsprache, schulische Fremdsprachen sowie vorhandene Registerkompetenzen in der deutschen und anderen Sprache(n) in ihrem Zusammenwirken und als Ressourcen fördert und einbezieht. In Anknüpfung und Erweiterung der bestehenden lehramtsbezogenen interdisziplinären Debatte um sprachliche Bildung (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017) wird im vorliegenden Beitrag Sprache als eine Heterogenitätsdimension inklusiver Bildung begriffen (vgl. Rödel & Simon, 2018). Es wird versucht, das fächerübergreifende Konzept der Sprachbildung und seine unterrichtspraktische und fachbezogene Konkretisierung am Beispiel eines sprachsensiblen Fachunterrichtskonzepts (Sachunterricht) als eine Dimension inklusiver Pädagogik zu veranschaulichen.

6 Neben einem sprachsensiblen Fachunterricht, der für alle Schüler*innen einer Regelklasse konzipiert sein sollte, tragen weiterhin u. a. additive und unterrichtsintegrierte Sprachförder- oder auch sonderpädagogische und therapeutische Maßnahmen für Einzelne oder Gruppen zum Erreichen dieses Zieles bei. Dabei ist Sprache als eine Heterogenitätsdimension immer in ihrem Zusammenspiel mit anderen Dimensionen zu sehen, also u. a. Geschlecht, Gender, sozialer Hintergrund, Ethnie, Alter oder körperliche und geistige Beeinträchtigungen.

Zunächst wird in Abschnitt 2 auf die neuere Debatte um inklusiv-sprachliche Bildung Bezug genommen. Eine begriffsbezogene Abgrenzung zwischen sprachlicher Bildung, mehrsprachlicher Bildung, Sprachbildung, sprachsensiblen Fachunterricht, Sprachförderung und Sprachtherapie wird in Abschnitt 3 vorgenommen. Die Gruppe der sogenannten „vulnerable learners“ (Thürmann et al., 2010) wird in Abschnitt 4 spezifiziert. In Abschnitt 5 erfolgt eine Zusammenführung von Zielen und Methoden der Sprachbildung und Inklusionspädagogik an einem Materialbeispiel des Sachunterrichts (vgl. Lütke & Binder, 2017). Eine zusammenfassende Ableitung von Schwerpunkten der Lehrkräfteausbildung erfolgt im abschließenden sechsten Abschnitt.

2 Inklusiv-sprachliche Bildung – die Perspektivenvielfalt

Sprache als Element inklusiven Unterrichts war bisher im Wesentlichen Thema und Gegenstand sonderpädagogischer Disziplinen, u. a. der Sprachheilpädagogik (vgl. u. a. Spreer, 2014). Seit einiger Zeit wird auch in der fachübergreifenden lehramtsbezogenen Debatte, die sich mit der Rolle von Sprache für das fachliche Lernen im Grundschul- und Sekundarstufenunterricht befasst, der Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion diskutiert (vgl. u. a. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 47; Spreer, 2014). Hierzu schreiben König und Friederich (2014, S. 9):

„Die Fokussierung auf Inklusion und Sprachliche Bildung hat das Bildungssystem in den vergangenen Jahren verändert. Inklusion und Sprachliche Bildung gelten inzwischen als Schlüssel zur Bildung – sie stehen damit für die Vision gesellschaftlicher Teilhabe für jeden Einzelnen. Diese Vision zu verwirklichen gehört zu den großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit“.

Sprache wird also als „Schlüssel zur Bildung“ (ebd.) – oder in einigen Publikationen auch gesellschaftlich weitreichender „als Schlüssel zur Integration“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Brandenburg, 2016) begriffen. Gleichwohl resultieren fehlende Sprachkompetenzen häufig erst aus mangelnder „Integration“ bzw. ethnischer, sozialer und/oder sprachlicher Segregation vor allem in Ballungsgebieten. In solchen Fällen kann ein inklusiv-sprachbildender Unterricht überhaupt erst den *Schlüssel zur Sprache* bilden und durch Segregation entstandene gesellschaftliche Exklusion kompensieren. Soziale Segregation in Kombination mit sprachlicher führen zu ungünstigen Erwerbsbedingungen für das Erlernen der für schulisches Lernen wichtigen formellen sprachlichen Register. Gerade in Segregationskontexten kann inklusiver Unterricht also eine besonders wichtige Rolle einnehmen, weil dieser pädagogische Anspruch ausbleibende Spracherwerbsmöglichkeiten reflektiert, systematisch berücksichtigt und Vielfalt im Sinne nicht nur sprachlicher Heterogenität als grundlegend und selbstverständlich annimmt.

Die Konkretisierung dieser Perspektive ist umso wichtiger, weil einer der durch die empirische Bildungsforschung ermittelten Faktoren, die sich auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen auswirken, die individuelle Sprachkompetenz bildet. Diese ist eng mit dem sozioökonomischen Hintergrund und dem u. a. dadurch beeinflussten Sprachgebrauch im privaten Umfeld verknüpft (vgl. Stanat et al., 2015, S. 24, S. 27). Die spezifische Qualität der in Schule und Fachunterricht verwendeten Sprache wird in diesem Zusammenhang als „Hürde“ (Berendes et al., 2013) oder auch als „Sprachbarriere“ (Spreer, 2014) angesehen. Im Zusammenwirken mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Familie und geringem Kontakt mit der deutschen Sprache im privaten Umfeld können diese sprachlichen Anforderungen dazu führen, dass ein der eigenen Wunschvorstellung entsprechender und als Bereicherung der persönlichen Biographie empfundener Schulabschluss nicht erreicht wird.

Die in Schule und Unterricht verwendete Sprache wird durch ihre jeweiligen Anwendungskontexte bestimmt. Je nach Adressat*in, Lerngegenstand und Verwendungssituation kann sie in ihrer Funktion der Wissensvermittlung und -aneignung (Ahrenholz, 2017) formelleren oder informelleren Charakter haben und dementsprechend komplexer oder weniger komplex in Grammatik, Wortschatz sowie auf Text- und Diskursebene bzw. in schriftlicher oder mündlicher Form in Erscheinung treten. Ein kompetenter Umgang mit diesen formellen bzw. bildungssprachlichen Registern wird in der Fachliteratur und auch von Lehrkräften als eine Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am Fachunterricht angesehen (vgl. u. a. Ahrenholz, 2017; Thürmann et al., 2010; vgl. Lehrkraftäußerungen in Videoausschnitten in Brandt & Gogolin, 2016). Bildungssprachliche Kompetenzen werden in diesem Fall als Norm gesetzt, ohne dass diese bisher empirisch ausreichend beschrieben oder gar fachbezogen ausdifferenziert wären. Eine bisher erst theoretisch, aber kaum empirisch beschriebene Sprachqualität bildet also ein relevantes Maß, das über individuelle Bildungschancen entscheidet. Es sollte nicht überraschend sein, dass diese Perspektive auch eine kritische Auseinandersetzung nach sich zieht (vgl. Chilla, 2017 sowie Chilla in diesem Band), in der das Kind bzw. lernende Individuum – und nicht eine exklusive Norm wie Bildungssprache – ins Zentrum und als Ausgangspunkt institutioneller Bildung gesetzt wird (ebd., S. 132). Selbstverständlich ist diese Sichtweise aber noch nicht:

„Eine pädagogisch begründete sprachliche Bildung beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Bildungssprache auf Basis der Feststellung des sprachlichen Förderbedarfs in eng umgrenzten Teilaspekten von Sprache und damit der Abweichung der individuellen Leistungen eines Kindes von dem Konstrukt einer individuellen Altersnorm. Der Bildungsauftrag entspringt aus den sprachlichen Bildungsbedürfnissen des je individuellen Kindes und seinem Recht auf sprachliche Bildung“ (ebd.).

Das Zitat verdeutlicht, dass eine Ausrichtung an sprachlichen Standards bzw. bildungssprachlichen Normen einer Bildungsauffassung entspringt, die Normalitätserwartungen folgt und gesellschaftliche sowie individuelle Heterogenität unter einer sprachlichen Normerwartung zu nivellieren sucht. Chilla fordert darauf bezugnehmend eine vom Kind ausgehende Sichtweise, nämlich eine „Perspektive auf Sprachkompetenz jenseits monomodal-monolingualer Normen und Konstrukte“ (ebd.; vgl. auch Becker in diesem Band).

Auch vor dem Hintergrund dieses Einwandes erscheint es umso wichtiger, den Zugang zum Erwerb notwendiger Sprachkompetenzen durch einen grundsätzlich sprachsensiblen, mehrsprachlich orientierten – respektive im weitesten Sinne – inklusiven Fachunterricht zu ermöglichen und dies als drängende Aufgabe von Schulentwicklung im Rahmen einer darauf Wert legenden Bildungspolitik zu verstehen.

3 ‚Sprachbildung‘, ‚sprachliche Bildung‘, ‚Sprachförderung‘ – die Begriffsvielfalt

Eine begriffliche Orientierung ist indes schwierig, weil der disziplinäre Sprachgebrauch nicht deckungsgleich ist und in der interdisziplinären Debatte Ausdrücke wie „Sprachliche Bildung“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ häufig nebeneinander und teils undifferenziert Verwendung finden (vgl. den Überblick in Jostes, 2017, S. 112ff.). Jostes versteht „sprachliche Bildung“ analog zu z. B. „kultureller Bildung“ als allgemeine Zielsetzung, die „zur Bezeichnung aller Formen der Bildung im Bereich der Sprachen und durch Sprachen“ verwendet wird (ebd., S. 112). Sie macht in Abbildung 1 einen Differenzierungsvorschlag, der zu einer Klärung von Zuständigkeiten und Schnittstellen beitragen kann.

Adressaten von sprachlicher Bildung					
alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Erstsprachen und Förderbedarfen					
Schülerinnen und Schüler ohne „diagnostizierten“ Sprachförderbedarf , mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache , mit unterschiedlich entwickelten Sprachkompetenzen	Schülerinnen und Schüler mit „diagnostiziertem“ Sprachförderbedarf → zugleich Adressaten von Sprachförderung (unterrichtsintegriert oder additiv)				
	Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache (sonderpäd. Förderbedarf)		Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache (soziokulturell bedingter Förderbedarf)		Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache
					Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache (bedingt durch mangelnde Erwerbsgelegenheiten)
					Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache als Seiteneinsteiger nach Übergang in Regelklassen
		ggf. zzgl. sonderpäd. FB		ggf. zzgl. sonderpäd. FB	ggf. zzgl. sonderpäd. FB

Abb. 1: Zielgruppen von Sprachbildung, -förderung und -therapie (nach Jostes, 2017, S. 117)

Demnach sind zunächst einmal alle Schüler*innen „unabhängig von ihren Erstsprachen und Förderbedarfen“ Zielgruppe sprachlicher Bildung (ebd.). Innerhalb dieser Gruppe unterscheidet Jostes nach Gruppen mit und ohne „diagnostiziertem Sprachförderbedarf“ (ebd.), wobei sie Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Sprachförderbedarf von solchen unterscheidet, deren Sprachförderbedarf Umgebungseinflüssen geschuldet ist (in Qualität und Quantität mangelnder Kontakt mit der deutschen Sprache). Diese Unterscheidung ist aus einem inklusionspädagogischen Verständnis heraus durchaus kritisch zu hinterfragen, weil dadurch personenbezogene gegenüber umgebungsbezogenen Faktoren herausgestellt werden, somit das beeinträchtigte Kind mit seinen bio-medizinischen Einschränkungen markiert wird und dadurch institutioneller Segregation gegebenenfalls Vorschub geleistet wird.

Den Ausdruck „Sprachbildung“ führt Jostes auf das Projekt „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ (FörMig) zurück (ebd., S. 112f.), in dem es ursprünglich um die Förderung der im Kontext Schule verwendeten Sprache („Bildungssprache“) bei Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen als der deutschen ging (vgl. Gogolin & Lange, 2011). Mittlerweile ist Sprachbildung zu einer fachübergreifenden didaktischen Perspektive weiterentwickelt und im Berliner Kontext auf Kinder und Jugendliche aller sprachlichen Hintergründe erweitert worden. Eine Konkretisierung findet diese Perspektive zunehmend in fachdidaktischen Vorschlägen eines sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Lütke, Petersen & Tajmel, 2017). Damit verzahnt wird auch die Rolle und Einbindung mehrsprachiger Ressourcen von Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen als der deutschen für das Lernen in Kindergarten und Schule diskutiert (vgl. Lengyel, 2017). Neben mehrsprachigen und bilingualen Bildungsangeboten, die auf den Ausbau individueller Sprachkompetenz in zwei oder mehr Sprachen abzielen (vgl. Rösch, 2017, S. 173), weist Rösch darüber hinausgehend auf die Notwendigkeit einer „[m]ehrsprachliche[n] Bildung“ hin (ebd.). Diese Perspektive wendet sich erklärtermaßen gegen das in deutschen Schulen gesetzte Primat der Einsprachigkeit und fordert für den Fachunterricht eine Öffnung für sprachliche Interdependenz (Zulassen anderer Sprachen als der deutschen, Sprachwechsel, Aufmerksamkeit für Transferphänomene zwischen Sprachen) und Pluralität (vgl. ebd.).

Ein erster Definitionsversuch bezeichnet Sprachbildung (im Gegensatz zur Sprachförderung) als gezielte und systematische Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse in Alltag und Unterricht (vgl. Schneider et al., 2015, S. 23). Dagegen komme Sprachförderung dann in Kindergarten und Schule zum Einsatz, wenn aufgrund eines diagnostischen Befundes festgestellt wird, dass Einzelne oder Gruppen im Spracherwerb besondere Unterstützung benötigen (vgl. ebd.). Sprachförderung findet z. B. bei einem eingeschränkten Wortschatz Anwendung, bei einem verzögerten oder gestörten Grammatikerwerb und – damit verzahnt – mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten (vgl. ebd., S. 23f.). Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass der Erwerb basaler Sprachkompetenzen in den vorab genannten Bereichen – entgegen der häufigen Annahme – am Ende der Grundschulzeit eben häufig noch nicht abgeschlossen ist, so dass eine gelingende Teilnahme am Fachunterricht der Sekundarstufe erschwert sein kann (vgl. Philipp & Efing, 2018). Um diesen Problemen durchgängig zu begegnen, wird Sprachförderung also nicht nur für den Elementarbereich und die Primarstufe, sondern auch für die Sekundarstufe empfohlen (vgl. Stanat et al., 2010, S. 228), wo eine Verzahnung linguistischer Förderbereiche (z. B. Wortschatz oder Grammatik) mit dem Erwerb formeller (bildungs- und fachsprachlicher) Register empfohlen wird (vgl. Philipp & Efing, 2018).

Als dritte Domäne neben Sprachbildung und -förderung unterscheiden Schneider et al. (2015, S. 24) „Sprachtherapie“, die auf einem medizinischen Befund basiere und erklärtermaßen „nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften“ gehöre, sondern als „Aufgabe von Fachleuten (Kinderärzt*innen, Sprachtherapeut*innen, Logopäd*innen)“ verstanden wird (ebd.).

Das aufgezeigte Spektrum – sprachsensibler Fachunterricht unter Einbindung einer gesamt-sprachlichen und mehrsprachlichen Perspektive für alle Schüler*innen, Sprachförderung für Einzelne oder spezifische Gruppen im Fachunterricht oder außerhalb, je nach diagnostischem Befund umgesetzt durch Lehrkräfte sprachlicher Fächer, sonderpädagogische Lehrkräfte oder therapeutische Fachkräfte – stellt sowohl Lehrkräfte in der Schulpraxis als auch die Lehrkräfteteams-, -fort- und -weiterbildung vor die Herausforderung, die verschiedenen Handlungsfelder zusammenzudenken und abgestimmte Lösungen im Rahmen eines weiten Inklusionsbegriffs zu entwickeln.

Dieser Anspruch führt verschiedene disziplinäre Perspektiven zusammen: sonderpädagogische Perspektiven wie u. a. die der Sprachheilpädagogik (siehe Stitzinger in diesem Band), der Pädagogik für geistige Entwicklung, der Gehörlosenpädagogik (vgl. Becker in diesem Band), damit verzahnt Formen der unterstützten Kommunikation (UK) (siehe Wahl in diesem Band), weiterhin eine milieusensible Pädagogik (vgl. z. B. Gellert & Sertl, 2012 zum Einfluss von Milieu und sprachlichem Hintergrund im Mathematikunterricht), die sozioökonomische und milieubezogene Faktoren einbezieht, sprachdidaktische Perspektiven aus den Forschungskontexten Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit sowie alle fachdidaktischen Perspektiven (vgl. Pech in diesem Band), die einen inklusiven und damit sprachsensiblen Fachunterricht umsetzen (wollen). Die verbindende Rolle von Sprachbildung im Rahmen von Inklusion – König und Friederich (2014, S. 11) sprechen in diesem Zusammenhang von „Sprachlicher Bildung“ als „Brücke zum pädagogischen Handeln“ – ist in diesem weiten interdisziplinären Spektrum noch weitgehend ungeklärt.

4 Vulnerable learners – die Vielfalt der Zielgruppe(n)

Die Sprachbarriere, welche die Partizipation bestimmter Schüler*innengruppen am Bildungsprozess verhindern kann, spielt auch auf der Ebene der Europäischen Union unter den Themenschwerpunkten „language of schooling“ (Thürmann et al., 2010) und „plurilingual and intercultural education“

(Coste et al., 2009) eine Rolle. In diesem europäischen Gemeinschaftsprojekt wird Inklusion als ein Instrument verstanden, um benachteiligten Schüler*innen einen Zugang zu den für das schulische Lernen relevanten Registern zu ermöglichen. Inklusives Lernen verbindet hierin unter dem Stichwort *Inclusive Academic Language Teaching* (IALT) den Registerausbau mit der Entwicklung sprachlicher und interkultureller Kompetenz und zielt auf eine ganzheitlich angelegte Identitätsbildung von Schüler*innen ab. Zu den im Bildungssystem benachteiligten Gruppen, die in diesem Zusammenhang als „vulnerable learners“ bezeichnet werden (Thürmann et al., 2010; Beacco et al. 2015, S. 23), gehören u. a. Schüler*innen mit einem Migrationshintergrund und solche aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (vgl. ebd., S. 23, S. 135), womit gleichsam eine mili-eusensible Wahrnehmung von Lerner*innen impliziert wird. Als weitere benachteiligte Gruppen gelten in diesem Kontext Migrant*innen, Kinder, alte Menschen, Personen mit körperlich-geistigen Beeinträchtigungen und Frauen (Beacco, 2009, S. 1), also Gruppen, die häufig nur einen eingeschränkten Zugriff auf materielle und ideelle Ressourcen haben, Diskriminierung erfahren, über eine begrenzte Autonomie in der gesellschaftlichen Partizipation (und damit Bildungszugänge) verfügen und weniger Möglichkeiten haben, ihre eigenen Interessen zu vertreten (ebd.). Beacco (2009) spricht in Bezug auf Kinder mit anderen Herkunftssprachen als der Mehrheitssprache (Deutsch) und insbesondere solchen, die kürzlich zugewandert sind, von „linguistic vulnerability“ (ebd., S. 2), weil diese Kinder und Jugendlichen im Schulsystem stärker einer defizitorientierten Wahrnehmung und sprachbezogenen Intoleranz ausgesetzt seien (ebd.). *Linguistic vulnerability* lässt sich für Schüler*innen aus benachteiligten Milieus bzw. Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status gleichermaßen konstatieren, ein Nichtbeherrschen der Mehrheitssprache kann sich hierbei noch verstärkend negativ auswirken. Beacco weist dezidiert auf die strategische Rolle von Schule hin, weil diese im negativen Sinne noch dazu beitragen kann, dass Lerner*innen die eigene Unfähigkeit verinnerlichen, den institutionell gesetzten sozialen und sprachlichen Normen zu entsprechen („linguistic insecurity“) (ebd.). Um den Zugang zu den mit Schule verbundenen Bildungswelten auch für diese benachteiligten Schüler*innen zu ermöglichen, wurde in den USA eine besondere Art der Lehrinstruktion entwickelt („Sheltered instruction“), die mithilfe spezifischer Techniken („Sheltering techniques“) sprachliches und fachliches Lernen so miteinander verzahnt, dass auch sprachlich benachteiligte Lerner*innen vom Fachunterricht profitieren können (Echevarria et al., 2008, S. 5). Sprachbezogene Inklusion zielt in diesem Zusammenhang darauf ab, benachteiligten Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zu einem breiten sprachlichen und inhaltlichen Erfahrungsspektrum zu bieten. Im Hinblick auf Schule heißt das, wie Beacco (2009, S. 18) ausführt, Erfahrungsräume im sprachlichen Handeln zu eröffnen und zu erweitern:

„Its main aspiration is to ensure that learners recognise and valorise the repertoire of languages and speech forms which they possess, and extend this to a broader command of genres of spoken and textual expression in languages they already know or are to acquire: languages of schooling, other languages taught as school subjects, languages and speech forms used for specific skills, other social uses of languages and of their linguistic varieties and those they already use. The purpose is to ensure their self-development and full social participation.“

5 Beispiel einer inklusiv-sprachbildenden Lernaufgabe für den Sachunterricht

In diesem Abschnitt wird eine Lernaufgabe zu einem Sachunterrichtsthema beschrieben, in der versucht wird, fachliche, sprachbildende und inklusive Zielsetzungen miteinander zu verbinden (vgl. Lütke & Binder 2017, S. 1 ff.). Die Grundlage bildet ein Materialausschnitt über

einen jüdischen Jungen namens Seev Jacob aus der Materialsammlung „Nicht in die Schultüte gelegt“, die in Kooperation mit dem Anne-Frank-Zentrum, der Humboldt-Universität zu Berlin (Sachunterrichtsdidaktik) und der Stiftung Neue Synagoge Berlin – Centrum Judaicum entwickelt wurde (vgl. Anne Frank Zentrum, 2014). Die Materialsammlung erzählt über das Schicksal sieben jüdischer Berliner Kinder (eines davon ist Seev) in der Zeit zwischen 1933 und 1942. Das Originalmaterial wurde nicht verändert, sondern für die Binnendifferenzierung durch sprachbildend-inklusive Aufgaben ergänzt. Es zielt auf gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht ab und eignet sich laut Manual auch für den Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule.

5.1 Das Originalmaterial „Nicht in die Schultüte gelegt“

In seinen fachdidaktischen Zielsetzungen zielt das Material auf historisches und soziales Lernen (vgl. Lütke & Binder, 2017, S. 6). Es berichtet in biographischen Quellen, 69 Textausschnitten und mit authentischen Abbildungen über sieben Kinderschicksale. Die Biographien beziehen sich auf verschiedene Schwerpunkte, u. a. ‚erster Schultag‘, ‚Freunde‘, ‚Familie‘, ‚jüdisch sein‘, ‚Name‘, ‚Verlust‘ oder ‚Berlin‘. Mithilfe der Quellen sollen historisches Bewusstsein und Neugier in Bezug auf Vergangenes erzeugt sowie Wissen über den damaligen Alltag aufgebaut werden (ebd., S. 6). Die vier fachbezogenen Kompetenzen des Sachunterrichts (Erkennen, Kommunizieren, Beurteilen und Handeln) werden im Originalmaterial mit sprachhandelnden, prozessorientierten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen verknüpft, wie z. B. Beschreiben, Benennen, Bewerten, Beurteilen und Berichten (ebd., S. 4).⁷ Mithilfe der fachbezogenen Kompetenzen und der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden Phänomene aus den Themenfeldern des Sachunterrichts (vgl. Senatsverwaltung Berlin/Brandenburg, 2015) erschlossen, im vorliegenden Fall im Material zu Seev Jacob die Themen *Erde*, *Kind* und *Zeit*. Die fachliche Schwerpunktsetzung besteht darin, sich mit der Geschichte der Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung von Juden im nationalsozialistischen Deutschland auseinanderzusetzen und Vergleiche zur eigenen Lebenswelt herzustellen.

Hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen, die das Material an die Kinder stellt, können das Lesen der authentischen Zeitzeugen-Berichte und die generellen Anforderungen der Schriftsprache als Sprachbarrieren wirken. In dem für die Materialergänzung ausgewählten authentischen Zeitzeugenbericht Seev Jacobs können neben den generellen schriftsprachlichen Anforderungen insbesondere ein altertümlicher, den Kindern nicht geläufiger Wortschatz und der komplexe Satzbau zu zusätzlichen Problemen führen (vgl. Anhang 1). Die mündliche und schriftliche eigensprachliche Wiedergabe der Inhalte des Quellentextes sowie die Beschreibung und Erzählung zu einer historischen Abbildung stellen auf Diskurs- und Textebene im Sinne der Beherrschung mündlicher Diskurstypen und schriftlicher Textmuster weitere Herausforderungen dar.⁸

⁷ Diese Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen entsprechen in großen Teilen den Sprachhandlungen, die Thürmann, Vollmer und Pieper (2010, S. 24ff.) im Rahmen des *Inclusive Academic Language Teaching* als typische mündliche und schriftliche Sprachgebrauchsformen des Fachunterrichts benennen.

⁸ Diskurstypen entsprechen mündlichen Sprachhandlungen, die auf einem bestimmten prototypischen Muster basieren (z. B. Erzählen, Beschreiben, Berichten etc.) und in der jeweiligen Kommunikationssituation spezifische Ausformungen in ihrer Gliederung, Grammatik und Wortschatz aufzeigen. Das gleiche gilt für schriftliche Textmuster, die im schulischen Kontext stark normiert in fachbezogenen Textsorten (z. B. Unfallbericht, Versuchsbeschreibung, Nacherzählung) auftreten.

5.2 Die sprachbildenden Ergänzungsaufgaben

Das Originalmaterial wurde in seinen fachdidaktischen Zielsetzungen und Anforderungen nicht verändert, sondern durch differenzierende sprachbildende Aufgaben ergänzt. Die sprachbildenden Ergänzungsaufgaben setzen Scaffolding-Techniken ein (in der Umsetzung von Quehl & Trapp, 2013). Den Kindern wird ein Makro-Gerüst (Aufgabenfolge) zur Verfügung gestellt, das sie ausgehend von ihren Alltagssprachlichen Kompetenzen schrittweise beim Aus- und Aufbau der formellen (bildungssprachlichen) Register unterstützt. Die Hilfen betreffen die Wort-, Satz- und Textebene und regen zum Nachdenken über Registerunterschiede an (vgl. Lütke & Binder, 2017, S. 2f.). Über das zunächst mündliche Formulieren bildungs- und fachsprachlicher Äußerungen werden die Kinder zum Schreiben eines Textes hingeführt, der formellen Registeranforderungen entspricht und damit typische Merkmale schriftsprachlicher Konzeption aufweist (z. B. Situationsentbundenheit, Orientierung an einer Textsorte, Wiedergabe des Inhalts durch eine situationsentbundene präzise Wortwahl anstelle deiktischer Formulierungen wie *da* oder *das ist*).

Die sprachbildenden Ergänzungsaufgaben zielen darauf ab, *erstens* die Kinder beim informationsentnehmenden Lesen durch die angeleitete Anwendung von Lesestrategien zu unterstützen, *zweitens* die Umsetzung der zentralen mündlichen Sprachhandlungen Erzählen, Beschreiben und Berichten anzuleiten und *drittens* das Schreiben eines Textes zu ermöglichen, der die gefundenen Erkenntnisse zusammenfasst. Parallel wird durch verschiedene Aufgaben das Sprechen über Sprache angeregt, um den Vergleich zwischen dem historischen und gegenwärtigen Register anzuregen. Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Aufgabenfolge und die daran geknüpfte Schrittfolge sprachbildender Maßnahmen.

Tab. 1: Aufgabenüberblick mit inhaltlichen und sprachbildenden Schwerpunkten

Aufgabe	Informationssammlung über Seev Jacob	
Teilaufgabe 1	Inhaltliche und sprachliche Vorwissensaktivierung zum eigenen ersten Schultag	Kinder erzählen sich gegenseitig vom ersten Schultag unter Anwendung ihres Alltagssprachlichen Registers
Teilaufgabe 2	Beschreibung eines Fotos des Jungen Seev Jacob	Mündliche Beschreibung eines authentischen Fotos mithilfe von Formulierungshilfen
	Einfühlung in die Person, Bezug zur eigenen Lebenswelt	Frage: Was meint ihr: Wie ging es ihm, als das Foto gemacht wurde?
Teilaufgabe 3	Murmelndes oder stilles Lesen des Sachtextes (Quelle)	Leitfragen zum ordnenden, selektiven und erschließenden Lesen
Teilaufgabe 4	Sprachregister vergleichen	Altertümliche Sprache in Gegenwartssprache übersetzen (z. B. „Mir war bang.“ → Ich hatte Angst.)
Aufgabe	Ergebnisse berichten	
	Angeleitetes Berichten über die Ergebnisse	Mithilfe von Leitfragen wird im Sitzkreis über die Ergebnisse der Recherche berichtet. Anregung zum Gebrauch des formellen Registers.
Aufgabe	Forscher*innenbuch schreiben	
	Schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse	Textgerüst mit Leitfragen und Formulierungshilfen, Hilfen für die Planung, Verschriftung und Überarbeitung des Textes/der Textsorte (formelles Register)

5.3 Anlegung von Kriterien inklusiven Sachunterrichts

Werden die vorab skizzierten sprachbildenden Ergänzungsaufgaben mit Kriterien der Analyse von Schulbuchaufgaben für einen inklusiven Sachunterricht abgeglichen, so zeigt sich, dass das Analysekriterium ‚Kommunikation: Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ fast vollständig erfüllt ist (vgl. Kaiser & Albers, 2011, S. 81ff.). Lediglich die sprachliche Handlung des Argumentierens wird nicht angeleitet (vgl. hierzu den Vorschlag in Lütke & Binder, 2017, S. 10). Folgende Kriterien eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Seitz, 2005; Kaiser & Albers, 2011, S. 79f.) werden im sprachbildenden Ergänzungsmaterial berücksichtigt: Das Material bietet Gelegenheiten, von Kind zu Kind zu lernen, z. B. im Austausch über den eigenen ersten Schultag und den Vergleich mit den Erlebnissen der jüdischen Kinder. Ein Austausch über Deutungsmuster wird durch den Registervergleich angeregt. Die Anlage des Originalmaterials als Lernwerkstatt bietet Wahlmöglichkeiten und kooperative Lernformen (vgl. Lütke & Binder, 2017, S. 10). Eine mangelnde Beherrschung der deutschen Schriftsprache kann durch die differenzierende Einbindung verschiedener Interaktions- und Repräsentationsmodi (z. B. unterstützende Gebärden, Bilder, Symbole, Gegenstände oder technische Hilfen im Sinne von UK) berücksichtigt werden (vgl. Gebauer & Simon, 2012).

Diese erste Zusammenführung von Methoden und Zielen des sprachsensiblen und inklusiven Sachunterrichts lässt sich durch Einbindung des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (vgl. Rödel, Frohn & Moser in diesem Band) systematisch erweitern und von der Materialebene auf die unterrichtliche Handlungsebene weiterführen. Methoden und Ziele von Sprachbildung und Inklusion sind – wie sich gezeigt hat – teils deckungsgleich, in ihrer Ergänzung können sie dazu beitragen, noch systematischer auf Klassenebene auf individuelle Lernvoraussetzungen zu reagieren (vgl. Rödel & Lütke, 2019).

6 Schwerpunkte in der Lehrkräfteausbildung

Der vorab angeführten Heterogenität kann nicht allein, aber maßgeblich durch eine Zusammenführung von Zielen und Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts und inklusiver Pädagogik begegnet werden. In diesem Sinne kann das Konzept der Sprachbildung – um mit König & Friedrich (2014, S. 17) zu sprechen – in der Lehrkräftebildung sowohl als „Brücke zum pädagogischen Handeln“ im Sinne der in Abschnitt 5 gemachten Materialvorschläge als auch als Brücke zwischen den in Abschnitt 3 aufgeführten disziplinären Perspektiven genutzt werden. Dem umfassenden Heterogenitätsprofil an deutschen Schulen kann nur durch interdisziplinäre Kooperationen sinnvoll entsprochen werden. Benötigt werden in diesem Zusammenhang:

- multiprofessionelle Teams zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik, die milieusensible, inter- und transkulturelle, sonderpädagogische, sprachdidaktische und fachdidaktische Zielsetzungen zusammenführt und die Bedürfnisse aller Gruppen der *vulnerable learners* berücksichtigt,
- und – daran anknüpfend – eine interdisziplinär verzahnte Lehrkräftebildungs-, Professionalisierungs- und Kompetenzforschung.

Inklusiv reflektierte Sprachbildung zielt in diesem Zusammenhang darauf ab,

- ein vom Kind ausgehendes und damit an den individuellen Lernvoraussetzungen anknüpfendes Registerspektrum zu eröffnen und erfahrbar zu machen,
- innere und äußere Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und im Sinne mehrsprachlicher Bildung auszubauen,

- sprachliche (und ggf. sprachkritische) Handlungskompetenz zu erweitern (mündlich und schriftlich, informell und formell),
- systematisch Zugänge zu „Bildungswelten“ bzw. „Denk- bzw. Bildungsräumen“ zu ermöglichen (König & Friederich, 2014, S. 9)
- und über den Aufbau von Sprachhandlungskompetenz gleichberechtigte schulische und berufliche Perspektiven zu ermöglichen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen. & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1-32). Berlin: de Gruyter.
- Anne Frank Zentrum (Hrsg.). (2014). *Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin. Ein Lernmaterial zu historischem Lernen und Kinderrechte. Pädagogische Handreichung*. Berlin: Metropol.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf. Zugegriffen 02.01.2019.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thümann, E. & Vollmer, H.J. (2015). *The language dimension in all subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training*. Straßbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>. Zugegriffen 02.01.2019.
- Beacco, J.-C. (2009). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning history (end of obligatory education)*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#s2. Zugegriffen 02.01.2009.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von S. Bredthauer und C. Lahmann (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Chilla, S. (2017). Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 123-136). Wiesbaden: Springer VS.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/EducPlurInter-Projet_en.pdf?ver=2017-02-07-160012-460. Zugegriffen 02.01.2019.
- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D.J. (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 18, Oktober 2012 (20 Seiten). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf. Zugriffen 06.02.2019.
- Gellert, U. & Sertl, M. (Hrsg.). (2012). *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103-126). Münster: Waxmann.
- Kaiser, A. & Albers, S. (2011). Inklusion durch Lernaufgaben in Sachunterrichtsbüchern – ein Widerspruch? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 79-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- König, A. & Friederich, T. (2014). Vorwort. Inklusion durch Sprachliche Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe von Anfang an. In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Inklusion durch sprachliche Bildung: neue Herausforderungen im Bildungssystem* (S. 9-14). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273-286). Münster: Waxmann.
- Lütke, B. & Binder, A. (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Sachunterricht: Nicht in die Schultüte gelegt – Seev Jakob. In D. Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Sprachen-Bilden-Chancen: Berlin. https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Sprachbildende_Aufgaben_Projekt/Grundschule/SBC-Manual_Kap-3_Sk_GS_Aufg_komplett.pdf. Zugriffen 02.01.2019.
- Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (Hrsg.). (2017). *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: De Gruyter.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Brandenburg (2016). *Sprache als Schlüssel zur Integration*. <https://masgf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.438768.de>. Zugriffen 02.01.2019.
- Philipp, M. & Efig, C. (2018). Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. (S. 198-213). Stuttgart: Kohlhammer.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugriffen: 06.02.2019.
- Rödel, L. & Lütke, B. (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2015). *Expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)*. (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>. Zugriffen 02.01.2019.
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil C Sachunterricht*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf. Zugriffen 02.01.2019.
- Spreer, M. (2014). „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetenz – vernetzt – innovativ* (S. 83-90). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2015). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Thürmann, E., Vollmer, H.J. & Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Genf: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a1caf>. Zugriffen 02.01.2019.

Humboldt revisited. Bildungstheoretische Überlegungen zu einer inklusiven Theorie der Sprach(en)bildung

Abstract

Der Beitrag versucht, bildungstheoretische Perspektiven im Anschluss an Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie zu einer inklusiven Theorie der Sprach(en)bildung zu entwickeln. Sprache wird bei Humboldt vom Sprechen her (und nicht von der Schrift, vom Diskurs oder von der Grammatik) verstanden, d. h. als expressives Medium, in dem der Mensch sich auch leiblich ausdrückt. Sprach(en)bildung darf daher nicht auf gesprochene und geschriebene Sprache verkürzt werden. Es gibt von Anfang an Sprachen im Plural. Es wird zunächst Humboldts Bestimmung von Bildung als Wechselwirkung und Veränderung bzw. Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses dargestellt, dann Sprach(en)bildung als Erlernen einer fremden Weltansicht bestimmt und Sprechen als soziale, auf Entfremdung und Fremdheit basierende soziale Praxis exponiert. Die leiblich basierte Struktur des Sprechens wird sodann als Vermittlung zwischen Körper und Geist vorgestellt. In Anlehnung an und in kritischer Abgrenzung zu Humboldt werden drei „bildungstheoretische Verschiebungen“ im aktuellen Diskurs der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Dezentrierung, Negativität, Verkörperung) zum Anlass genommen, die Einsichten Humboldts kritisch aufzunehmen und bildungstheoretisch ausgewiesene Ziele einer inklusiven Sprach(en)bildung in Wechselwirkungsverhältnissen auszuweisen.

1 Einleitung

Ich möchte im Folgenden aus einer bildungstheoretischen Perspektive Überlegungen zu einer inklusiven Theorie der Sprach(en)bildung anstellen. Ich versuche zwei Thesen zu belegen. Die erste These orientiert sich stark an Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie und versucht, diese aus dem Horizont des aktuellen Diskurses der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der bildungstheoretischen Humboldt-Forschung (vgl. Benner, 1995; Koller, 2003, 2012; Menze, 1965, 1978, 1980; Schütz, 1978; Tenorth, 1997) für Sprach(en)bildung und Inklusion fruchtbar zu machen. Die zweite These geht über Humboldt hinaus und versucht, aktuelle Verschiebungen im bildungstheoretischen Diskurs hinsichtlich der Dezentrierung von Subjekten und ihrer Verkörperungen aufzunehmen.

Meine erste These lautet: Man braucht einen „übergeordneten Standpunkt“ (Humboldt, 1960b), um interdisziplinär und fachübergreifend in der Erziehungswissenschaft theoretisch, empirisch und praktisch zu handeln. Bildungstheorien können ein grundlagentheoretisches Fundament für gemeinsames Handeln und Denken in der Pädagogik bieten. Bildungstheorien sind angesiedelt zwischen Wirklichem und Möglichem, Empirischem und Spekulativem: In Bezug auf Sprach(en)bildung kann man in bildungstheoretischer Perspektive nicht nur vom

konkreten Sprechen als Sprachfähigkeit oder -kompetenz ausgehen (evtl. biologisch oder anthropologisch-essentialistisch), sondern von einem Sprachvermögen, d. h. von der Möglichkeit des Ausdrucks in und mit der Sprache (Humboldt, 1963). Sprache wird bei Humboldt bildungstheoretisch vom Sprechen her (und nicht von der Schrift, vom Diskurs oder von der Grammatik) verstanden, d. h. als expressives Medium, in dem der Mensch sich ausdrückt. Bildungstheoretisch wird normativ zwischen Empirischem und Spekulativem, zwischen Potenzialität und Aktivität, zwischen einem Sprachvermögen und einem Sprechenkönnen unterschieden. Das heißt auch Menschen, die lautsprachlich nicht sprechen können, haben ein Sprachvermögen, das sich nunmehr in einem anderen Ausdrucksfeld (z. B. Gebärdensprache) ausdrückt. Diese anthropologisch-bildungstheoretische Voraussetzung stützt die These von einem allgemeinen Sprachvermögen: Die eine Sprache – als Vermögen zu sprechen und sich auszudrücken – ist zu unterscheiden von den empirisch je unterschiedlich sich ausprägenden Sprachen: Gesprochene Sprachen, Dialekte, Soziolekte, Gebärdensprachen, Körpersprachen, Sprachregister usw. Hieran werde ich mit meinen Überlegungen zur Verkörperung und zum Sprechen als sozialer Praxis anknüpfen und daran anschließend pädagogische und bildungstheoretische Ziele der Sprachbildung formulieren.

Meine zweite These lautet: Sprach(en)bildung darf nicht auf gesprochene und geschriebene Sprache verkürzt werden. Sprache im Singular ist eine expressive Weise des Ausdrucks und der Entäußerung, die sich leiblich vollzieht. Ich werde mit Humboldt – gegen die traditionellen Interpretationen – zeigen, dass die Bedingung der Möglichkeit eines geistigen Vermögens (etwa des Sprachvermögens) seine empirische Äußerung in der körperlichen und empirischen (erfahrungsmäßigen) Wirklichkeit ist. Die Entäußerung im Sprechen ermöglicht erst die Verinnerlichung von Welt und Weltansicht. Äußerungen und Entäußerungen sind leiblich dimensioniert, sie sind nicht körpersprachlich (mimisch, gestisch) und sprachlich (Wörter, Laute etc.).

Ich werde zunächst Humboldts Bestimmung von Bildung als Wechselwirkung und Veränderung bzw. Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses darstellen (2.1), dann Sprach(en)bildung mit Humboldt als Erlernen einer fremden Weltansicht bestimmen (2.2) und Sprechen als soziale, auf Entfremdung und Fremdheit basierende soziale Praxis exponieren (2.3). Schließlich werde ich die leiblich-basierte Struktur des Sprechens als Vermittlung zwischen Körper und Geist in Humboldts Sprachphilosophie vorstellen (2.4). Diese letzten Ausführungen deuten auf aktuelle Probleme der allgemeinpädagogischen Theoriebildung hin, die ich im dann folgenden Kapitel beschreiben werde. Diese beziehen sich in Anlehnung an und in kritischer Abgrenzung zu Humboldt auf die idealistischen, individualistischen und dualistischen Voraussetzungen von Theorien der Bildung. Ich werde drei „bildungstheoretische Verschiebungen“ benennen (3), die sich mit den Begriffen Dezentrierung und Negativität (3.1), Subjektivierung und Macht (3.2) sowie Verkörperung (3.3) verbinden. Schließlich werde ich, daran anschließend, die Einsichten Humboldts kritisch wieder aufnehmen und bildungstheoretisch ausgewiesene Ziele einer inklusiven Sprach(en)bildung in drei Wechselwirkungsverhältnissen ausweisen (4.).

2 Humboldt: Sprach- und Bildungstheorie

2.1 Bildung als Wechselwirkung und Transformation

Humboldt reagiert mit seiner Bildungstheorie auf den Wandel von der geschlossenen zur offenen Gesellschaft (vgl. Humboldt, 1960c). Die Grundlagen der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts liegen in den Pluralitäts- und Kontingenzerfahrungen der Moderne. Alle über-

kommenen Bestimmungen des Menschen, sowohl individuelle wie allgemeine, sind hinfällig geworden. Es gibt keinen universalen Maßstab von Bildung (vgl. Humboldt, 1960b, 234f.). Der Mensch muss sich vielmehr seine Bestimmung selbst geben: Bildung ist damit zuerst Selbstvergewisserung und Selbstbildung.¹ Der Mensch muss sich mithin Ziel und Sinn seines Lebens selbst suchen. Er kann diese Aufgaben übernehmen, weil er bildsam ist, das heißt, er kann sich Ziele geben und Welt aneignen, mit anderen Worten: sich bilden. Bildung ist damit prinzipiell unabgeschlossen und offen, teleologisch unbestimmt (vgl. Benner, 2005).

Bildung ist nach Humboldt die „höchste und proportionirlichste“ Entfaltung aller menschlichen Kräfte (Humboldt, 1960a, S. 64) unter der Voraussetzung, dass eine „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ stattfindet (Humboldt, 1960b, S. 235f.). Wechselwirkung ist die Grundkategorie Humboldts dynamisierten Mensch- und Weltbildes. Menschliche Spontaneität steht in Wechselwirkung mit Empfanglichkeit bzw. Rezeptivität. Welt kann hier nicht Material menschlicher Willkür sein, sondern ist selbst in sich Tätiges, Ursprüngliches, das allem menschlichen Wissen uneinholbar vorausgesetzt ist. „Auch der Mensch ist auf eine Welt außer sich“ angewiesen wie andere Lebewesen (Humboldt, 1960b/1793, S. 233). Dazu soll der Mensch alle seine Kräfte ausbilden. Bildung ist nach Humboldt also auch Kräftebildung mit dem Ziel der Ausbildung aller Kräfte. Kräfte sind die geistigen, körperlichen und emotionalen Vermögen des Menschen wie Vernunft, Einbildungskraft, Vorstellungskraft, Urteilskraft, körperlich-praktische Kraft, Handlungskraft. Bildung ist so nur formal zu bestimmen; Inhalte und Stoffe, Material können keine Ziele, nur Mittel von Bildung sein.

Humboldt entwirft in der nachgelassenen Schrift „Theorie der Bildung“ (Humboldt, 1960b, S. 234f.) eine dreifach gestufte Struktur der Wechselwirkung von Mensch und Welt. Bildung ist erstens Veräußerlichung von Kraft. Kraft braucht einen „Gegenstand zur Übung“. Ein Gedanke braucht zweitens „Stoff“ oder Inhalt zur „Ausprägung“ und der Mensch braucht drittens eine „Welt außer sich, um fortdauern zu können“ (ebd.). Bildung ist also erstens Verinnerlichung von Welt und verweist damit auf sein Selbstverhältnis. In dem denkenden Selbstverhältnis kann er sich vor sich selbst bringen; sein Handeln ist „ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden“. Denken und Handeln kann er zweitens nur „vermöge eines Dritten“, das ist Welt, „Nicht-Mensch“, weil er nur *etwas* denken und unter Bedingung von oder vermöge von etwas Anderem handeln kann. Deshalb ist Bildung „soviel Welt als möglich zu ergreifen“ (ebd.). Bildung wird drittens an einen idealen Begriff von Menschheit (als Ausprägung aller Anlagen aller Menschen) und an einen idealen Begriff von Welt (als „alle nur denkbare Mannigfaltigkeit“) gebunden (ebd.). Dieses Ideal ist keine überzeitlich und überräumliche Entität, sondern eine regulative Idee, die Denken und Handeln leiten soll. Bildung ist regulative Idealisierung. Ein Ideal ist eine „in der Erscheinung wurzelnde Idee“ (ebd.; vgl. Menze, 1965).

Kriterium der bildenden Wechselwirkung ist der Begriff von Entfremdung. Weil sich der Mensch bildend in die Welt entäußert und sich Welt aneignet, läuft er Gefahr, sich „in dieser Entfremdung zu verlieren“ (Humboldt, 1960b, S. 64f.). Bildung ist daher negativ bestimmt. Sie ist notwendige Entfremdung in und durch die Welt und zugleich Rückgang aus der Entfremdung. In

1 Die folgende Darstellung von Humboldts bildungstheoretischem Gedanken ist keine hermeneutische oder philologische Auslegung der Werke Humboldts. Vielmehr werde ich nur einige wenige Aspekte seiner umfassenden Bildungs- und Sprachtheorie aufgreifen und diese in einer problemgeschichtlichen Perspektive (Benner, 1995) aus einer aktuellen Problemlage vorstellen. Dazu werde ich vor allem auf den bildungstheoretischen Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft zurückgreifen und versuchen, aus diesem Horizont grundlagentheoretische Perspektiven für eine Theorie der inklusiven Sprachenbildung zu generieren.

diesem Rückgang konstituiert sich das autonome Individuum, indem es sich das Fremde bildend aneignet und es damit zu einem Teil des Selbst werden lässt. Das autonome Individuum ist somit Fundament und zugleich Ziel des Bildungsprozesses. Aber die Ent-Entfremdung ist nicht grundsätzliche Aufhebung der Entfremdung. Denn bildend kann nur etwas wirken, was fremd und unbekannt, ungewiss und unverfügbar ist, was den Menschen aus sich selbst herausführt. In bloßer Identität mit sich selbst könnte sich der Mensch nicht bilden, könnte nicht nach seiner Bestimmung fragen. In reiner Identität mit der Welt könnten keine Erfahrungen gemacht werden (vgl. Benner, 2003, S. 104). Bildung ist also Neu-Erfahrung durch Aneignung von Welt und zugleich fortschreitende Entfremdung in die Welt.

Bildung in diesem Sinne zielt also auf eine Veränderung und Transformation des Verhältnisses zu sich und zur Welt (vgl. Koller, 2012). Dieses Selbst- und Weltverhältnis ist nach Humboldt vor allem sprachlich dimensioniert. In Bezug auf Sprach(en)bildung kann man in bildungstheoretischer Perspektive nicht nur vom konkreten Sprechen als Sprachfähigkeit oder -kompetenz ausgehen (evtl. biologisch oder anthropologisch-essentialistisch), sondern von einem Sprachvermögen, d. h. von der Möglichkeit des Ausdrucks in und mit Sprachen (Humboldt, 1963).

2.2 Sprachenbildung als Erlernen einer fremden Weltansicht

Die bildende Wechselwirkung als Bildungsbewegung ist vornehmlich geprägt von und durch Sprache. Sprache wird vom Sprechen her (und nicht von der Schrift, vom Diskurs oder von der Grammatik) verstanden. Sprache ist expressives Medium, in dem der Mensch sich ausdrückt. Es gibt für die Menschen keine außersprachliche Position. Sprache ist *ergon* (als Stoff und Material) und zugleich *energeia* (Kraft, Vollzug, Tätigkeit) (vgl. Menze, 1980, S. 31). In jeder Sprache liegt „eine eigentümliche Weltansicht“ (Humboldt, 1963, S. 433f.). In der sprachlichen Mitteilung wird daher nicht nur etwas Bestehendes durch Sprache reproduziert und reaktualisiert; es kommt auch etwas Individuelles – der Sprechenden, der Nation, der Ethnien – hinzu. Das Verhältnis des Menschen zur Sprache ist dabei ambivalent, indem die „Gewalt des Menschen“ über die Sprache der „Macht der Sprache“ über ihn entgegengestellt wird (Humboldt, 1963, S. 438f.).

„Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andere, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort“ (ebd., S. 433). Es gibt also eine Dialektik zwischen der „Macht der Sprache“, der jede*r Sprechende aufgrund grammatischer Regeln und gesellschaftlicher Konventionen einerseits unterworfen ist. Andererseits kann sie*er aufgrund ihrer*seiner individuellen „Schöpferkraft“ eine „Gewalt“ über die Sprache ausüben und im Sprechen der Sprache eine individuelle Note geben – etwa in Stimmlage, Ausdruck, Stil und Artikulation. Insofern ist Sprechen immer individuelle Reaktualisierung, in der die Sprache „ihre letzte Bestimmtheit“ erlangt.

Humboldts Sprachtheorie findet sich verdichtet in der Einleitung zu seinem Werk über das Kawi, eine der Hochsprachen Javas, mit dem Titel *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (Humboldt, 1963, S. 368-756). Dort schreibt er:

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigene Welt – ja, seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden“ (ebd., S. 432).

Sprachenbildung bedeutet daher insbesondere das Erlernen „einer fremden Sprache als Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht“ (Humboldt, 1963, S. 434) und damit die Transformation der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse. Der Mensch lernt damit nicht nur einen neuen Stoff (die fremde, d. h. eine andere Sprache im o. g. pluralen Sinne), sondern er erhält damit auch eine neue Weise des Welt- und Selbstzugangs. Die Gewinnung neuer Standpunkte bzw. eines neuen Welt- und Selbstzugangs kann darüber hinaus nicht nur beim Erlernen fremder Sprachen, sondern auch in der Bewusstwerdung des eigenen Sprachgebrauchs, z. B. in Hinblick auf den bewussten Gebrauch unterschiedlicher Sprachregister, angenommen werden. Sprachenlernen im Sinne Humboldts als Erwerb einer neuen Weltansicht hat daher nicht nur für eine Theorie der interkulturellen Bildung große Bedeutung (vgl. Koller, 2003). Humboldts Bildungstheorie kann auch der Sprach(en)bildung im Kontext von Inklusion eine bildungstheoretische Grundlage geben.

2.3 Sprechen als soziale Praxis: Entfremdung und Fremdheit

Die intersubjektive Dimension der Sprache als bildendem Medium und Ausdruck einer Weltansicht kommt dann zum Tragen, wenn Humboldt seine Sprachphilosophie auf die empirische Wirklichkeit bezieht.

„In der Erscheinung entwickelt sich jedoch die Sprache nur gesellschaftlich, und der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat. Denn die Objectivität wird gesteigert, wenn das selbstgebildete Wort aus fremdem Munde widertönt“ (Humboldt, 1963, S. 429).

Die Objektivierung der subjektiven Vorstellung gelingt nicht nur dadurch, dass das Subjekt sie äußert. Sie gelingt auch und vor allem dadurch, dass die Vorstellung von einer* einem Anderen ausgesprochen wird und durch sie* ihn zum Subjekt zurückkehrt. Selbst-Verstehen und Fremd-Verstehen stehen also in einem Wechselwirkungsverhältnis. Im Fremd-Verstehen ereignet sich eine Entfremdung der subjektiven Objektivierungen. Gerade weil jede*r ihre* seine eigene Sprache spricht und ihre* seine eigene Weltansicht artikuliert, ist „alles Verstehen [...] immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (ebd., S. 439). Gerade das Nicht-Verstehen ist also die Bedingung der Möglichkeit von Verstehen (vgl. Koller, 2003, S. 524). Selbst-Verstehen wird so nur über den Umweg des Fremd-Verstehens möglich – eine Perspektive, die insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Forschungen zu Inklusion wichtig ist (vgl. Dederich, 2007; Burghardt et al. 2017; Stinkes, 2014). Oben wurde angedeutet, dass Entfremdung, Humboldt zufolge, als Entäußerung in die Welt verstanden wird. Die bildende Wechselwirkung besteht darin, dass der Rückgang aus der Entfremdung eine neue Erfahrung und Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses ermöglicht. Dieser Prozess als „einander ähnlich-machen“ basiert auf der Unterschiedenheit von Mensch und Welt. Die Welt, das sind die anderen Menschen, die Dinge und die Natur, sind also Andere und Anderes, in denen und mit denen wir uns entfremden. Im Medium der Sprache kann ein Verstehen anderer und fremder Weltansichten stattfinden, das auf Nicht-Identität und Nicht-Verstehen beruht. Die neuere Humboldt-Rezeption (Mattig, 2012) zeigt, dass Humboldt nicht nur als Bildungstheoretiker, sondern auch als Bildungsforscher gewirkt hat (Humboldt 1961). Es werden heute Bezüge zur ethnographischen, ethnologischen, kultur-anthropologischen Bildungsforschung sichtbar. In der US-amerikanischen Sprachwissenschaft und Anthropologie (vgl. Humboldt 1960d) – etwa schon bei Franz Boas – ist es gerade der pluralisierende und differenzierende Blick auf Kulturen und Sprache, der mit Humboldt verbunden wird. „Aus bildungstheoretischer Perspektive ist zu bemerken,

dass Bildung bei Humboldt eng mit der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen zusammenhängt. Die erziehungswissenschaftliche Humboldt-Forschung hebt in diesem Zusammenhang besonders seine sprachwissenschaftlichen Arbeiten hervor. Da jede Sprache nach Humboldt eine eigene Weltansicht zum Ausdruck bringt, erschließen sich dem Subjekt durch das Erlernen fremder Sprachen immer auch neue Denk- und Empfindungsweisen“ (Mattig, 2012, S. 810). Die Bildungsbewegung zwischen Personen und Kulturen kann also als eine Wechselwirkung zwischen Weltansichten durch gegenseitige Entfremdung und Befremdung interpretiert werden. Die Bedingung der Möglichkeit des Verstehens von anderen Menschen ist daher die Differenz, d. h. Nicht-Identität und Nicht-Verstehen. Bezogen auf inklusive Sprachenbildung heißt das, dass gerade die Fremdheit und Andersheit der*des Anderen die bildende Wechselwirkung ermöglicht. Fremdheit und Andersheit als Entfremdung und Ent-Entfremdung sind so gesehen die Voraussetzungen dafür, dass Bildung und Transformation möglich werden kann. Die Perspektive auf Sozialität, Fremdheit und Andersheit wird allerdings bei Humboldt nur angedeutet. Die vorgelegte Interpretation erfolgte aus der problemgeschichtlichen Perspektive aktueller Fragen der Bildungstheorie, die unter Bedingungen von Inklusion diese Kategorien grundagentheoretisch einbeziehen muss. Bei Humboldt finden sich schon Ansätze hierzu. Sie werden im Sinne bildungstheoretischer Verschiebungen vertieft werden (vgl. 3.2).

2.4 Sprechen als Vermittlung zwischen Körper und Geist

Sprechen ist wie Hören, Schmecken und Fühlen eine leibliche Tätigkeit der Sinne. Zugleich basiert Sprechen auf Symbolen, die auf „geistiger“ Abstraktion vom Sinnlichen und Natürlichen beruht. In der Sprache des 18. Jahrhunderts wird das Symbolische und Abstrakte als Vorstellung bezeichnet, die sich der Geist im Denken gegenüberstellt – also vor-stellt. Die Vorstellungskraft ermöglicht es nach Kant, dass sich Denken reflexiv auf sich selbst beziehen kann: das Denken des Denkens. Bei Humboldt hat die Vorstellungskraft ihre Bedingung der Möglichkeit nicht in der Vernunft, sondern in der Sprache. In dieser vollzieht sich eine elementar-leibliche Reflexivität.

In der oben erwähnten Einleitung zu seinem Hauptwerk zur Sprachtheorie *„Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“* (Humboldt, 1963, S. 368-756) bemerkt Humboldt zum Verhältnis von Konkrektion und Abstraktion bzw. von Sinnlichkeit und Geistigkeit:

„Sprache ist das bildende Organ des Gedankens. Subjective Thätigkeit bildet im Denken ein Object, denn keine Gattung der Vorstellung kann als ein bloß empfangendes Beschauen eines schon vorhandenen Gegenstandes betrachtet werden. Die Thätigkeit der Sinne muß sich mit der inneren Handlung des Geistes synthetisch verbinden [...]. Hierzu ist aber die Sprache unentbehrlich. Denn indem in ihr das geistige Streben sich Bahn durch die Lücken bricht, kehrt das Erzeugniß desselben zum eigenen Ohr zurück. Die Vorstellung wird also in wirklicher Objectivität hinübersetzt, ohne darum der Subjectivität entzogen zu werden. Dies vermag nur die Sprache“ (ebd., S. 428f.).

Im Sprechen ereignet sich also eine Verbindung zwischen Körperlichem und Geistigem. Diese „Synthese“ kommt aufgrund der spezifisch leiblichen Struktur im Sprechen zustande, dass das Gesprochene zugleich gehört wird. Das „Geistige“, das im Gesprochenen im Medium der Symbole entäußert wird und auf Vorstellungen beruht, wird in der Sprache empirisch, d. h. es tritt in die Erfahrung und in die Zeit ein. Das Sprechen begründet eine elementare Reflexivität zwischen Subjektivität und Objektivität: Vom Mund zum Ohr und zurück zum Selbst. Das ‚Widertönen‘ der Sprache ist also nicht nur sozial und intersubjektiv, sondern als Struktur schon leiblich angelegt. Es

beruht auf einer Wechselwirkung zwischen Entäußerung und Verinnerlichung. Die Entäußerung, von der oben die Rede war, bedingt zugleich die Möglichkeit der intersubjektiven Verständigung als auch die Möglichkeit der Reflexivität des Menschen. Anders gesagt: Ohne Sprechen kann es kein Denken geben. Beide sind aufgrund der leiblich-geistigen Wechselwirkung aufs Engste verbunden. Denken ist also nicht Wirkung einer Geistigkeit, auch nicht Prozeduralisierung von Gedächtnisinhalten, wie es der Kognitivismus sieht (vgl. Brinkmann, 2012), sondern eine körperlich-geistige Praxis, die das Sprechen auszeichnet und ohne die es gar nicht vorkommen kann.

Zusammenfassend: Die leiblich-empirische Verfasstheit des Menschen ist also die Bedingung der Möglichkeit erstens für Sprechen, zweitens für Denken und drittens für Bildung, insofern die leibliche „Vermittlung“ zwischen Mund und Ohr bzw. zwischen Hand und Auge² zugleich eine „Vermittlung“ zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit ist, die ein reflexives Selbstverhältnis bedingt. Dieses Selbstverhältnis ist wiederum die Voraussetzung dafür, dass der Mensch sich in Wechselwirkung zwischen Entäußerung und Verinnerlichung bilden und sich darin verändern bzw. transformieren kann.

Aber auch der Gedanke der Verbindung von Geistigkeit und Leiblichkeit ist bei Humboldt nur angedeutet und nur auf Sprache bzw. Sprechen bezogen. Eine Theorie der Leiblichkeit fehlt bei ihm ebenso wie Hinweise auf eine inklusive Bildung, die auch nicht-sprachliche, d.h. körper-sprachliche Aspekte einzubeziehen vermag. Dieses Desiderat soll im Folgenden zusammen mit der oben genannten Perspektive der Sozialität und Fremdheit genauer herausgearbeitet werden. Dazu werde ich zunächst die aktuelle Kritik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an Humboldt und die daran anschließenden Möglichkeiten für eine Theorie der inklusiven Bildung herausarbeiten.

3 Bildungstheoretische Verschiebungen

Im aktuellen Diskurs der Bildungs- und Erziehungstheorie wird Humboldt in drei Hinsichten kritisiert. Zum einen wird Humboldt vorgehalten, er habe Sprechen und Sprache auf das autonome Subjekt fixiert. Damit wird einer subjektivistischen und individualistischen Bestimmung von Bildung Vorschub geleistet und gesellschaftliche Bedingungen und Voraussetzungen ausgeschlossen (vgl. Koller, 2012). Zweitens verbindet sich mit dieser Bestimmung von Bildung eine Vorstellung vom Subjekt, das als autonomer, selbstbestimmter Mittelpunkt Zentrum aller Tätigkeiten ist – ein Gedanke, der ebenfalls in die Kritik geraten ist. Traditionelle Bildungstheorien, die Autonomie und Emanzipation als Ziele ausweisen – etwa Klafki (1996) –, können weder ihre historischen, kolonialen, noch ihre machtförmigen, noch die leiblich-vulnerablen Fundamente von Bildung und Erziehung angemessen erfassen. In aktuellen Bildungstheorien werden in Abgrenzung zu diesen logozentrischen und monarchistischen Vorstellungen Dezentrierung und Negativität, Macht, Fremdheit, Responsivität und die Vulnerabilität des Körpers in den Mittelpunkt gerückt (siehe unten). Schließlich werden Bildungstheorien kritisiert, die leibliche und ästhetische, d.h. auf sinnlicher Wahrnehmung basierende Lernprozesse marginalisieren und diese dem Prinzip der Geistigkeit, der Vernunft bzw. Rationalität unterordnen. Bildung könne nur vernünftige, reflexive Verständigung über sich selbst und die Welt sein. Dieser Position folgen die meisten aktuellen Theorien der Bildung, meist mit deutlichem Bezug zu Humboldt. Auch hier sei wiederum auf Klafki (1996) verwiesen. Dabei gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Rezeptionen in der Bil-

2 Humboldt hatte Fragen der Audio- und Gebärdenspädagogik (noch) nicht im Blick. Gleichwohl lässt sich die Ergänzung legitimieren, da es nach der hier vorgelegten Lesart um eine leiblich strukturierte Vermittlungsfunktion zwischen Körper und Geist geht.

dungstheorie, seien sie hermeneutisch orientiert (vgl. Menze, 1965), praxeologisch (vgl. Benner, 2003), systemtheoretisch (vgl. Tenorth, 1997) oder diskurstheoretisch (vgl. Koller, 2012). In diesen Bildungstheorien wird Bildung eine normative Höherwertigkeit im Vergleich zu Lernprozessen zugeschrieben. Bildung wird als ereignishafte und diskontinuierliche Transformation des Mensch-Welt-Verhältnisses (vgl. Koller, 2012) bzw. als Wandel der Selbst-Identität (vgl. Marotzki et al., 2006) ausgewiesen, auf kognitive Dimensionen beschränkt und normativ von „niederen“, wiederholendem und routinisiertem (Hinzu-)Lernen abgegrenzt (vgl. Brinkmann, 2016). Überhaupt existiert in der Bildungstheorie oftmals eine starre Entgegensetzung von Lernen einerseits und Bildung andererseits (vgl. Koller, 2012) bzw. von Lernen erster Ordnung und Lernen zweiter Ordnung (vgl. Koch, 2015). Damit fallen emotionale, leibliche und ästhetische Dimensionen nicht unter die Kategorie Bildung. Empirisch können damit weder implizite und leibliche noch kontinuierliche und wiederholende Bildungs- und Lernprozesse erfasst werden (vgl. Wiezorek, 2016). Für eine Theorie der inklusiven Bildung sind aber gerade die leiblichen und ästhetischen, d.h. nicht-sprachlichen und sozialen Dimensionen des Welt- und Selbstverhältnisses bedeutsam. Die Herausforderung für eine aktuelle und zeitgemäße Bildungs- und Lerntheorie besteht also darin, auch leibliche und nicht-sprachliche Lernformen bildungstheoretisch zu bestimmen und für die erziehungswissenschaftliche Forschung und inklusive Theoriebildung fruchtbar zu machen. Das Konzept der Verkörperung versucht dieses Desiderat zu füllen.

Phänomenologische Theorien versuchen mit diesem Konzept gegen den eurozentrischen Logozentrismus, die ‚Vernunft des Leibes‘ als basale und primordiale Struktur des Selbstverhältnisses zu rehabilitieren. Husserl und Merleau-Ponty zeigen, dass schon in der Selbstberührung eine Differenz zwischen Eigenem und Fremden aufsteht. In dieser manifestiert sich eine leibliche Reflexivität (vgl. Brinkmann, 2019b). Der Leib ist Medium der Erfahrung – einer protoreflexiven Erfahrung, die zunächst implizit, präverbal und präkognitiv ist. In der Differenz zwischen Eigenem und Fremden ist eine Reflexivität angelegt, die ein Verhältnis zu sich, zu seinem Leib und zu Anderen ermöglicht. Dieses äußert sich in Verkörperungen (siehe unten). Mit dieser differenztheoretischen Perspektive wird es möglich, die Reflexivität des Leibes als basale Struktur von Bildung, Lernen und Erziehen auszuweisen. Bildung ist daher weder ein ganzheitlicher Prozess, auch wenn diese romantische, reformpädagogische und kitschige Vorstellung in pädagogischen Kreisen immer noch reproduziert wird (vgl. Reichenbach, 2003). Noch ist Bildung ein Ausgleichsphänomen zwischen Kognitivem und Ästhetisch-Leiblichem: Vielmehr ist gerade die Differenz in der Erfahrung des Leibes zu sich und zu den Anderen das, was leibliche und damit reflexive Erfahrung erst ermöglicht. Damit werden Dezentrierung (statt Autonomie), Macht und Fremdheit (statt Emanzipation) sowie Verkörperung (statt logozentrischer Vernunft) zu zentralen Reflexionskategorien der Bildungstheorie. Mit ihnen lassen sich Normalisierungen im Namen einer ‚ganzheitlichen‘ Pädagogik ebenso kritisch aufdecken wie Kolonialisierungen von vulnerablen Personen (vgl. Brinkmann, 2018a).

Mit diesen in der Postmoderne radikalisierten Transformationsgedanken und mit den sozialtheoretischen und leibphänomenologischen Verschiebungen gehen im aktuellen bildungstheoretischen Diskurs drei folgenreiche Abgrenzungsbewegungen gegenüber traditionellen Vorstellungen von Bildung und Erziehung einher.

3.1 Dezentrierung und Negativität

Zum einen sind die Ziele Emanzipation und Autonomie problematisch geworden. Statt „monarchistisch“ geleiteter Selbstvorstellungen wird von einem pluralistischen, differenten und dezentrierten Selbst ausgegangen (vgl. Reichenbach, 2001, S. 443), das wesentlich von Fremd-

heit und Andersheit bestimmt ist (vgl. Lippitz, 2007). Bildungstheorien müssen reflektieren, dass das Selbst weder seine Fundamente in einer allumfassenden, logozentrischen Vernunft noch in einer humanistischen Tradition oder seiner eurozentrischen Geschichte finden kann. Emanzipation und Mündigkeit werden zu „Pathosformeln“ (Rieger-Ladich, 2002), Autonomie zur Illusion (vgl. Meyer-Drawe, 1990). Bildung darf daher weder Andere und Fremde noch die eigenen, pluralen und differenten Teile des Selbst im Zeichen einer identifizierenden Vernunft kolonisieren (vgl. Reichenbach, 2001, S. 443).

Traditionelle Bildungstheorien können – darin besteht weitgehend Einigkeit im Diskurs der Bildungstheorie und -philosophie – die sozialen und gesellschaftlichen Grundlagen nicht angemessen erfassen (vgl. Brinkmann, 2016). So findet momentan in der Erziehungswissenschaft eine Verschiebung von der individualtheoretischen zu einer sozialtheoretischen Orientierung statt. Es wird davon ausgegangen, dass nicht nur voneinander oder vom Anderen etwas gelernt wird, sondern auch vor Anderen etwas voneinander gelernt wird – auch wenn diese nur imaginär anwesend sind (vgl. Bedorf, 2010; Ricken, 2013). Macht, Anerkennung, Subjektivierung und Andersheit werden zu wichtigen Begriffen im Diskurs aktueller Bildungstheorie (vgl. Brinkmann, 2016).

Bildung ist damit nicht mehr am Begriff der Identität (im Sinne von Selbigkeit und Einheitlichkeit) zu denken. Stattdessen kommen Brüche, Irritationen und Enttäuschungen im Prozess der Bildung und des Lernens in den Blick. Die widerständigen und passiven Aspekte werden in neueren Lern- und Bildungstheorien unter dem Titel „negative Erfahrungen“ verhandelt. Sie gelten als konstitutive Momente von Bildungs- und Lernprozessen. Negativität ist hier nicht im landläufigen Sinn als etwas Schlechtes, Lästiges oder Gefährliches zu verstehen. Durch Irritationen, Enttäuschungen, Missverstehen, Scheitern und durch Fehler wird vielmehr ein Suchen, Fragen, Probieren oder Forschen angeregt (vgl. Benner, 2005). Negative Erfahrungen sind daher bedeutsame Anlässe für Lernen und Umlernen (vgl. Rödel, 2018). Ein nicht gelöstes Problem, eine nicht beantwortete Frage, ein irritiertes Wundern und Staunen kann das schon vorhandene „positive“ Wissen und Können herausfordern. Nach Buck (2019) kann es in der negativen Erfahrung zu einer Umwendung und Umstrukturierung des Erfahrungshorizontes und damit zu einer bildenden Erfahrung kommen. Als Krisenerfahrungen sind sie zudem ein wichtiges Element in biographischen Bildungsprozessen, in denen Selbst- und Weltverhältnisse transformiert werden (vgl. Koller, 2012).

3.2 Subjektivierungen: Macht, Anerkennung, Fremdheit, Responsivität

Zusammen mit der Kritik an den anthropologischen Grundlagen des traditionellen Bildungskonzepts wird zweitens Kritik an dessen individualistischen Fundamenten laut. Traditionelle Bildungstheorien können – wie oben schon angedeutet – die leiblichen, sozialen und gesellschaftlichen Grundlagen nicht angemessen erfassen (vgl. Brinkmann, 2016). Das Konzept des dezentrierten Subjekts lässt auch das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft radikal anders erscheinen. Das Subjekt wird nicht mehr wie in traditionellen Sozialisierungstheorien der Gesellschaft gegenübergestellt und als Rollenträger identifiziert. Vielmehr wird eingestanden, dass das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst immer im Horizont des Sozialen stattfindet. Von den Anderen und dem Sozialen, von den Dritten und dem Dritten her, ergibt sich der Rahmen, in dem das Subjekt nach sich selbst fragt, sich konstituiert und unter dessen Bedingungen es wahrnimmt, handelt und urteilt. In den gesellschaftlichen Ansprüchen wird das Subjekt konventionalisiert, normalisiert und subjektiviert. Zugleich aber geht es in diesen Konventionalisierungen, Normalisierungen und Subjektivierungen nicht auf. Es bleibt ein Moment der

„Singularität“ (Ricken, 2013, S. 29), in der sich die Differenz zwischen dem Individuum und dem Sozialen als ein Zwischenraum anzeigt (vgl. Schäfer, 2012). Das Subjekt antwortet auf Ansprüche und Normen des Sozialen, ohne dass diese Antworten vollständig in diesem aufgingen, ohne dass sich eine bruchlose „soziale Identität“ konstituierte. Gesucht wird in diesen sozialtheoretischen Diskursen nicht nur nach neuen Konzepten, mittels derer sich die Erfahrungen des Subjekts im Horizont von Macht, Subjektivation, Anerkennung, Responsivität beschreiben ließen, gesucht wird auch nach Konzepten, mittels derer sich das Soziale jenseits des Gegensatzes von Gesellschaft und Gemeinschaft erfassen ließe. Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht nur voneinander oder vom Anderen etwas gelernt wird, sondern auch vor Anderen etwas voneinander gelernt wird – auch wenn diese nur imaginär oder virtuell anwesend sind (vgl. Brinkmann, 2016).

3.3 Verkörperungen

Im Zuge der verstärkten Forschungen zu Inklusion und Vulnerabilität (vgl. Dederich, 2007, Burghardt et al., 2017) sowie im Bereich der frühkindlichen Bildung (Wiezorek, 2016) und in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft (vgl. Brinkmann, 2018b) rücken zunehmend leibliche Aspekte in den Erfahrungen des Lernens und der Erziehung in den Mittelpunkt. Dazu wird oftmals auf die phänomenologische Philosophie und Pädagogik zurückgegriffen, in der ausgehend von Husserl der Leib als Weltorgan der Erfahrung qualifiziert und Leib-Sein von Körper-Haben unterschieden wird (vgl. Brinkmann, 2018b). Erfahren vollzieht sich im und durch den Leib. Das leibliche Verhältnis ist prä-verbal und prä-kognitiv. Der Leib ist nicht Gegenstand (also Ding oder Objekt) und auch nicht Zentrum des Ich. In der Nachfolge von Husserl wird von Merleau-Ponty und Plessner der expressive Charakter des Leibes betont. Dieser wird in den kinästhetischen Empfindungen (vgl. HUA IV, S. 146) und den kinästhetischen Bewegungen (vgl. Merleau-Ponty, 1974, S. 168) manifest – in Mimik, Gestik, Haltung, in Sprache sowie in Gefühlen wie Lachen und Weinen (vgl. Plessner, 1970). Diese Entäußerungen materialisieren sich in der praktischen Verkörperung. Verkörperungen sind sichtbar, spürbar und erfahrbare. Mit der Verkörperung lassen sich subjektive Entäußerungen in ihren nicht-sprachlichen Dimensionen empirisch beschreibbar machen (vgl. Brinkmann, 2018a). Die Perspektive auf Verkörperungen jenseits von Identität und Autonomie kann erstens als Grundlage einer Bildungstheorie fungieren, in der der bis heute maßgebliche Dualismus zwischen Lernen und Bildung vermieden werden kann. Mit Humboldt wird der reflexive Charakter von Entäußerung und Verinnerlichung aufgenommen und dieses Wechselwirkungsverhältnis auf den ganzen Leib bezogen. Mit dieser Perspektive wird es für eine Theorie der inklusiven Bildung möglich, nicht-sprachliche Kommunikationsformen einzubeziehen und für eine Theorie der Sprach(en)bildung fruchtbar zu machen.

4 Wechselwirkungsverhältnisse in der Sprach(en)bildung

Trotz der m. E. berechtigten Kritik an Humboldts individualistischer Bildungstheorie und ihrer anthropologisch-normativen Grundlagen (vgl. Koller, 2012) lassen sich in grundlagentheoretischer Perspektive für das Verhältnis von Bildung und Sprache wichtige Einsichten ableiten: Entfremdung im Bildungsprozess und Nicht-Verstehen sind, wie gezeigt, bei Humboldt wichtige Grundzüge. Die Entfremdung in der bildenden Wechselwirkung ist vielmehr die apriorische Bedingung der Möglichkeit von subjektivem Verstehen als Selbst-Verstehen

und objektivem Verstehen als Fremd-Verstehen, weil alle Vorstellungen zum einen durch die Sinne und zum anderen durch Andere objektiviert werden müssen. Verstehen ist immer von einer Differenz begleitet, in der und mit der das Gesagte und Gedachte verfremdet wird. Das Verstehen ist auf das Nicht-Verstehen geradezu angewiesen, weil es nicht in Identifizierung, Kolonisierung und Universalisierung umschlagen darf. Daher ist Sprachenbildung vorzüglich auf die Mitteilung angewiesen, das heißt auf den je individuellen Austausch von Zweien oder mehreren. In der Hinwendung zum Anderen und im Anspruch vom Anderen sowie im Gegenanspruch des Anderen geschieht die Öffnung hin zum Fremden und damit das Durchbrechen der Isolation des Subjekts. Nur so kann eine Erweiterung der Weltansicht gelingen. Humboldts bildungstheoretische Grundlegung kann daher auch als Grundlage einer Sprachenbildung gelesen werden.

Wichtige Kategorien sind hierbei Wechselwirkung, intersubjektive Fremdheit und Sprachvermögen, d. h. die Möglichkeit des Ausdrucks in und mit der Sprache als Ausgangspunkte einer Theorie inklusiver Bildung (Humboldt, 1963). Damit kann es gelingen, einen „übergeordneten Standpunkt“ (Humboldt, 1960b) zu bestimmen, der einen Ausgangspunkt für eine interdisziplinär angelegte inklusive Sprach(en)bildungstheorie geben kann. Sprache ist so gesehen eine soziale Praxis, die Praktiken, Sitten, Gebräuche und Weltansichten einschließt und zwischen jenen eine Wechselwirkung durch gegenseitige Entfremdung und Befremdung ermöglicht. Diese Wechselwirkung ist sprachpraktisch gesehen eine zwischen Entäußerung und Verinnerlichung. Sprechen begründet damit eine elementare Reflexivität zwischen Subjektivität und Objektivität bzw. zwischen Geistigkeit und Leiblichkeit: vom Mund zum Ohr bzw. von der Hand zum Auge und zurück zum Selbst. Die Entäußerung ist damit nicht Wirkung einer Geistigkeit, sondern eine körperlich-geistige Praxis, die das Sprechen auszeichnet und ohne die es gar nicht existieren kann. Damit können sowohl kognitive Prozesse als auch motorische Bewegungen als reflexive Momente ausgewiesen werden (vgl. Brinkmann 2019a), etwa wenn diese in Gebärdensprache aufgeführt werden. Diese Entäußerung ist dann zugleich die wechselseitige Voraussetzung von gegenseitigem Verstehen unter Bedingungen von Nicht-Verstehen und Differenz. Die Entäußerung ermöglicht also die Verinnerlichung von Welt und Weltansicht. Sie materialisiert sich in der Verkörperung. Verkörperungen lassen sich als sprachliche und mimisch-gestische Äußerungen und Entäußerungen bestimmen, sodass Sprach(en)bildung nicht auf gesprochene und geschriebene Sprache verkürzt wird.

5 Schluss

Zusammenfassend lässt sich mit Humboldt und über diesen hinaus festhalten, dass Wechselwirkungsverhältnisse in der Sprach(en)bildung erstens in einem grundlagentheoretischen Sinne als Wechselwirkung bestimmt werden können, diese zweitens sozial als Wechselwirkung zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen bestimmt werden können. Damit können dezentrierende, negative sowie machtförmige Aspekte im Kontext aktueller bildungstheoretischer Theorien einbezogen werden. Drittens ist diese Wechselwirkung als leibliche Wechselwirkung zwischen Entäußerung und Verinnerlichung im Sinne einer Verkörperung zu bestimmen, sodass auch nicht-sprachliche, ästhetische bzw. kinästhetische Kommunikationsformen einbezogen und damit für eine grundlagentheoretische Bestimmung inklusiver Bildung fruchtbar gemacht werden können. Unterschiedliche Sprachen basieren so gesehen auf einem Sprachvermögen als Potenzialität von Bildung in allgemeinen, sozialen und leiblichen Dimensionen.

Literatur

- Bedorf, T. (2010). Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive. In E. Esslinger (Hrsg.), *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma* (S. 125-136). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (1995). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien* (S. 7-21). Weinheim & Basel: Beltz.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2016). Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. Versuch einer sozialtheoretischen Bestimmung als theoretisch-empirische Teildisziplin. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92 (2). Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 215-231.
- Brinkmann, M. (2018a). Verkörperungen zwischen Normalisierung und Subjektivierung. Zur Anthropologie und Sozialtheorie pädagogischer Praxis der Körperbildung und -erziehung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 87 (3), München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 191-204.
- Brinkmann, M. (2018b). Einleitung. Zur Geschichte der deutschsprachigen Phänomenologischen Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Grundagentexte von den Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 1-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2019a, im Druck). Embodied Understanding in pedagogical contexts. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 21-37). Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M. (2019b, im Druck). Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im „Modus des Könnens“. In C. Thompson, M. Rieger-Ladich & R. Casale (Hrsg.), *Schriftenreihe zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung* (Neuaufgabe). Wiesbaden: Springer VS.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stör, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability-Studies*. Bielefeld: transkript.
- Humboldt, W. von (1960a/1792). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke I: Schriften zu Anthropologie und Geschichte* (S. 56-233). Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. von (1960b/1793). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke I: Schriften zur Schriften zu Anthropologie und Geschichte* (S. 234-240). Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. von (1960c/1797). Über den Geist der Menschheit. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke I: Schriften zu Anthropologie und Geschichte* (S. 506-518). Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. von (1960d). Plan einer vergleichenden Anthropologie. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke I: Schriften zu Anthropologie und Geschichte* (S. 337-375). Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. von (1961). Die Vasken, oder Bemerkungen auf einer Reise durch Biscaya and das französische Baskenland im Frühling des Jahrs 1801. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke II: Schriften zu Anthropologie und Geschichte* (S. 418-627). Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. von (1963). *Schriften zur Sprachphilosophie*. In *Werke IV*, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Darmstadt: WBG.
- Husserl, E. (1950). *Husserliana (Hua): Gesammelte Werke*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Koch, Lutz (2015). *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn: Schöningh.
- Koller, H.-C. (2003). „Alles Verstehen ist dabei immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 515-531.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lippitz, W. (2007). Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. In *Phenomenology & Practice* 1 (1), <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19806> Zugriffen am 29.3.2019.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., Ortlepp, W. & Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

- Mattig, R. (2012). Wilhelm von Humboldts „Die Vasken“. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturanthropologischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, S. 807-827.
- Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Menze, C. (1978). Wilhelm von Humboldts Grundlegung der Theorie der Bildung des Menschen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 54, S. 485-505.
- Menze, C. (1980). Sprechen, Denken, Bilden. Eine Erörterung zu Grundaspekten der Sprachtheorie Wilhelm von Humboldts. In C. Menze (Hrsg.), *Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte* (S. 24-39). Hildesheim: Olms.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übers. v. W. Böhm. Berlin: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Plessner, H. (1970). *Conditio humana. Gesammelte Schriften. Bd. 1*. Hrsg. v. G. Dux. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Erziehung und Bildung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (6), S. 775-789.
- Ricken, N. (2013). Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In T. Alkemeyer (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29-48). Paderborn: Fink.
- Rieger-Ladich, M. (2002). Pathosformel Mündigkeit.: Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78 (2), S. 153-183.
- Rödel, S. S. (2018). *Negative Erfahrung und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Schöningh.
- Schütz, E. (1978). Wilhelm von Humboldt – Staat und Erziehung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 54, S. 506-520.
- Stinkes, U. (2014). Antworten auf andere Fremde – Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Für Peter Rödler zum 60. Geburtstag* (S. 87-106). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 43 (6), S. 969-984.
- Wiezorek, C. (2016). (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biographische Orientierungen. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 61-82). Opladen: Barbara Budrich.

Leichte Sprache im inklusiven Unterricht – Perspektiven für die Sprachbildung

Abstract

Leichte Sprache wird inzwischen nicht nur als Instrument zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, sondern auch als Differenzierungsinstrument im inklusiven Unterricht eingesetzt. Der Beitrag beleuchtet die mit einer solchen ‚Didaktisierung‘ Leichter Sprache verbundenen Spannungsfelder und offenen Fragen. Hierbei werden insbesondere das Zielgruppenkonzept und (schrift-)sprachliche sowie fachbezogene Bildungsprozesse im Unterricht in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund einer solchen kritischen Bestandsaufnahme werden abschließend weiterführende Perspektiven für die Sprachbildung und ihre disziplinäre und professionsbezogene Verortung im Kontext schulischer Inklusion zur Diskussion gestellt.

1 Entwicklungslinien und Begründungsfiguren Leichter Sprache

Auch wenn einige Vorläufer und Querverbindungen zu anderen Entwicklungslinien, beispielsweise zur ‚Plain Language Bewegung‘, ausgemacht werden können (vgl. Bredel & Maaß, 2016, S. 60), liegen die Ursprünge der Leichten Sprache in der Behindertenrechtsbewegung. In Deutschland wurde das Thema, ausgehend von der Initiative ‚Inclusion Europe‘, vor allem durch das ‚Netzwerk People First Deutschland‘ als Selbstvertretungsgruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ aufgegriffen und bekannt gemacht. Diese Initiative hat sich mit der Gründung des Vereins ‚Netzwerk Leichte Sprache‘ institutionalisiert und verfolgt das Ziel, Leichte Sprache gesellschaftlich möglichst breit zu etablieren, um auf diesem Weg die Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erweitern. Entsprechend formuliert das ‚Netzwerk Leichte Sprache‘ (o.J.a, o.S.) auf dessen Homepage:

„Schwere Sprache grenzt Menschen mit Lern-Schwierigkeiten aus. Darum soll es Leichte Sprache geben. Damit Menschen mit Lern-Schwierigkeiten mitreden können. Damit Menschen mit Lern-Schwierigkeiten alles verstehen können.“

Die öffentliche Aufmerksamkeit für Leichte Sprache wurde durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. UN, 2006) zusätzlich befördert (vgl. hierzu u. a. Aichele, 2014). Artikel 21 bezieht sich hierbei auf das Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und den Zugang zu Informationen. Das zugrunde gelegte Sprach- und Kommunikationsverständnis wird in Artikel 2 konkretisiert, in dem „plain-language“ neben vielfältigen anderen mündlichen und schriftlichen Formaten als zu berücksichtigende Sprachform angeführt wird. Im ‚Nationalen Aktionsplan‘ der deutschen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behin-

1 Im Folgenden wird (nur) in diesem Kontext die von People First selbst präferierte Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwendet.

dertenrechtskonvention (vgl. BMAS, 2011, S. 87) bzw. dessen Fortführung im sog. ‚Nationalen Aktionsplan 2.0‘ (vgl. BMAS, 2016, S. 178) wird die Bereitstellung von Informationen in Leichter Sprache durch Behörden und andere öffentliche Einrichtungen explizit als Maßnahme aufgeführt. Die rechtliche Verankerung des Anspruchs auf kommunikative Barrierefreiheit hat inzwischen zu einer enormen Verbreitung von Texten in Leichter Sprache beigetragen – nicht nur gemessen an der Anzahl, sondern auch im Hinblick auf die gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte, in denen Leichte Sprache zum Einsatz kommt. Im Zuge dessen hat sich auch das Spektrum an Textsorten (vgl. Fix, 2017) deutlich erweitert, zu dem neben informierenden Texten inzwischen beispielsweise auch erzählende Texte gehören (vgl. hierzu u. a. Köb et al., 2018).

An den hier nur kurz skizzierten historischen Entwicklungslinien wird deutlich, dass Partizipation, Inklusion und Empowerment zentrale Motive im Entstehungs- und Verbreitungsprozess der Leichten Sprache sind. Diese Leitvorstellungen schlagen sich beispielsweise in der Forderung nach einer konsequenten Einbindung von Vertreter*innen der Zielgruppe als Prüfer*innen im Übersetzungsprozess von Texten in Leichte Sprache nieder (vgl. u. a. Netzwerk Leichte Sprache, o.J.b; ‚Inclusion Europe‘, o.J.) oder werden als Begründungsfiguren herangezogen, wenn die fehlende Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den wissenschaftlichen Fachdiskurs zu diesem Thema kritisiert wird (vgl. Dworski & Volz, 2016). In der Idee der Leichten Sprache kristallisiert sich also in erster Linie eine gesellschaftspolitische Forderung, nämlich Menschen mit Lernschwierigkeiten eine möglichst aktive Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen². Leichte Sprache ist *kein* originär pädagogisches oder didaktisches Konstrukt, wie es der Titel dieses Beitrags vielleicht auf den ersten Blick vermuten ließe. Dass Leichte Sprache sukzessive auch in pädagogischen Zusammenhängen aufgegriffen und – wie in diesem Beitrag – als Differenzierungsinstrument für inklusiven Unterricht diskutiert wird, ist dadurch zu erklären, dass angesichts eines breiten Spektrums unterschiedlicher (schrift-)sprachlicher und kognitiver Lernvoraussetzungen auch in inklusiven Unterrichtsettings eine Nachfrage nach vereinfachten Textversionen entstanden ist, die *allen* Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit (gemeinsamen) textgebundenen Unterrichtsinhalten ermöglichen. In dieser Hinsicht kann Leichter Sprache zwar auch im Schul- und Unterrichtskontext eine „Partizipationsfunktion“ (Bredel & Maaß 2016, S. 56) zugeschrieben werden, nämlich Möglichkeiten der Teilhabe an Unterrichtsaktivitäten im Allgemeinen und an schriftsprachlich gebundenen Lernangeboten im Besonderen zu schaffen. Diese Zielrichtung erweitert sich aber gerade in diesem Kontext um Aspekte, die in Zusammenhang mit dem schulischen Bildungsauftrag stehen, der sich eben nicht in der Absicherung barrierefreier Zugänge zu Informationen erschöpft. Insofern entstehen im Zuge einer solchen ‚Neu-Kontextualisierung‘ Leichter Sprache zusätzliche bzw. gegenüber ihrer ursprünglichen Intention anders gelagerte Ansprüche, die das Konzept nur sehr begrenzt erfüllen kann.

Im Folgenden sollen die aus einer solchen ‚Didaktisierung Leichter Sprache‘ (vgl. Riegert & Musenberg, 2017) resultierenden Spannungsfelder und Reibungspunkte genauer beleuchtet werden. Der Fokus liegt dabei zum einen auf dem Zielgruppenkonzept Leichter Sprache, zum anderen auf den Potenzialen und Begrenzungen Leichter Sprache in Bezug auf (schrift-)sprachliche sowie fachbezogene Bildungsprozesse. Ziel ist es, auf der Grundlage einer solchen kritischen Analyse abschließend auch einige weiterführende Perspektiven hinsichtlich einer Verortung der Sprachbildung im Kontext schulischer Inklusion abzuleiten.

2 Zur kritischen Einordnung der Rolle und Bedeutung Leichter Sprache hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation von Menschen mit Behinderungen vgl. u. a. Linz (2017), Musenberg und Riegert (2015), Seitz (2014) oder Zurstassen (2015, 2017).

2 Zum Zielgruppenkonzept Leichter Sprache im Rahmen schulischer Inklusion

Gegenüber dem ursprünglichen Adressat*innenkreis haben sich die Zielgruppen Leichter Sprache inzwischen deutlich ausgeweitet: nicht nur im Hinblick auf die einbezogenen Altersgruppen, sondern auch bezogen auf die (zugeschriebenen) Bedarfslagen und Unterstützungsbedarfe der angesprochenen Personenkreise. Bredel und Maaß (2016, S. 173) führen als primäre Adressat*innen neben Menschen mit Lernschwierigkeiten und Personen mit geistiger Behinderung Personen mit Aphasie, demenziell erkrankte Personen, Personen mit prälingualer Taubheit sowie Personen mit geringen Deutschkenntnissen an. Auch im schulischen Kontext sind die Schüler*innengruppen, an die sich Texte in Leichter bzw. Einfacher Sprache³ richten (sollen), nicht klar umrissen. Hier werden vor allem Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich Lernen und geistige Entwicklung sowie Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache als potenzielle Zielgruppen fokussiert. Diesem sehr weit gefassten und dadurch auch heterogenen Adressat*innenkreis steht Leichte Sprache als „regulierte Sprachvarietät“ (ebd., S. 62) gegenüber, die spezifische Regeln für die sprachliche Vereinfachung bzw. Gestaltung von Texten zugrunde legt. Entsprechende Regelwerke (vgl. Inclusion Europe, o.J.; Netzwerk Leichte Sprache, o.J. b; Maaß, 2015) orientieren sich dabei, wenn auch unterschiedlich stringent, systematisch und empirisch fundiert, an allgemeinen Textverständlichkeitskriterien.

Fasst man wie Christmann (2017, S. 37f.) Textverstehen als aktiven Prozess der Bedeutungskonstruktion, der sich in Interaktion zwischen Leser*innen und Text vollzieht, sind bei der Gestaltung leicht(er) verständlicher Texte hingegen *mehrere* Stellgrößen zu berücksichtigen:

„der Text und seine Merkmale [...], der Leser mit seinen jeweils unterschiedlichen kognitiven und emotional-motivationalen Voraussetzungen [...] und die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Größen“.

Christmann (2017, S. 45f.) weist darauf hin, dass insbesondere zu den Voraussetzungen auf Leser*innenseite bislang nur sehr wenige bzw. z. T. widersprüchliche Forschungsergebnisse vorliegen, um auf einer solchen Grundlage empirisch fundierte Kriterien für die Gestaltung von Texten in Leichter Sprache ableiten zu können. Dabei bezieht sich Christmann in ihrer Bestandsaufnahme insbesondere auf die Zielgruppe von Menschen mit geistiger Behinderung. Allerdings lässt sich angesichts der Heterogenität dieses Personenkreises – und dies gilt vermutlich auch für alle anderen Zielgruppen – grundsätzlich hinterfragen, ob und inwieweit eine solche empirische Klärung überhaupt möglich ist. In jedem Fall besteht die Gefahr, bei der Suche nach *gruppenspezifischen* Leser*innenmerkmalen ‚geistige Behinderung‘ eindimensional auf individuumzentrierte, medizinisch-psychologische Kategorien, beispielsweise bestimmte Syndrome, zurückzuführen. Mit einem solchen Behinderungsverständnis würde aber gerade der Partizipationsaspekt Leichter Sprache, der gesellschaftliche Barrieren fokussiert und dabei an ein *soziales* Modell von Behinderung anschließt, ein Stück weit ad absurdum geführt werden.

Darüber hinaus kommt zum Tragen, dass die Ansprüche an eine Zielgruppenorientierung im inklusiven Unterricht deutlich weiter reichen als in anderen Einsatzfeldern Leichter Sprache. Denn im Unterschied zur Veröffentlichung barrierefrei gestalteter Informationen, die sich per se an eine breitere Leser*innenschaft richten (müssen), besteht gerade im inklusiven Unterricht der Anspruch, Zielgruppenorientierung *individualisiert* zu denken, Lernangebote also an die spezifischen Lernvoraussetzungen einzelner Kinder und Jugendlicher anzupassen. Insofern ist

3 Zum Verhältnis von Leichter und Einfacher Sprache vgl. u. a. Bredel & Maaß, 2016, S. 526ff.

es nicht nur pragmatisch begründet und dem eingeschränkten Angebot verfügbarer Unterrichtsmaterialien in Leichter (bzw. Einfacher) Sprache geschuldet, dass die Erstellung solcher Textangebote in der Praxis zumeist nicht einem bestimmten Regelwerk folgt, sondern sich an den individuellen Kompetenzen einzelner Schüler*innen orientiert. Auch wenn hierzu bislang keine empirischen Forschungsergebnisse vorliegen, ist zu vermuten, dass diese Anpassungsprozesse in der Regel intuitiv durch die Lehrkräfte erfolgen. Dies betrifft sowohl die Einschätzung bzw. Zuschreibung bestimmter Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Textverstehens als auch das konkrete Vorgehen bei der Textvereinfachung bzw. -gestaltung.

Die Tragfähigkeit des Zielgruppenkonzepts lässt sich im Kontext von Schule und Unterricht aber auch noch in anderer Richtung kritisch hinterfragen. Denn Leichte Sprache richtet sich grundsätzlich an sprachlich bzw. schriftsprachlich (mehr oder weniger) kompetente Schüler*innengruppen und klammert damit erst einmal alle Kinder und Jugendlichen aus, die sich u. U. auch noch in höheren Jahrgangsstufen in einem präliteral-symbolischen Kompetenzbereich bewegen (vgl. hierzu u. a. Dierker, 2017; Hallbauer & Klitzinger, 2016). Solche Schüler*innen wären allerdings, verfolgt man die Leitidee schulischer Inklusion konsequent, im inklusiven Unterricht didaktisch mitzudenken. Hierfür wäre es notwendig, die Schnittstellen zum präliteral-symbolischen Kompetenzbereich stärker als bislang in die konzeptionellen Überlegungen Leichter Sprache einzubeziehen, beispielsweise im Hinblick auf den Einsatz von Bildern.

3 Zur Lern- und Brückenfunktion Leichter Sprache im inklusiven Unterricht

Bredel und Maaß (2016, S. 56) weisen darauf hin, dass Leichte Sprache nicht nur eine *Partizipationsfunktion* erfüllt, sondern dem Konzept darüber hinaus zwei weitere Funktionen zugesprochen werden:

- Zum einen eine *Lernfunktion*, die darauf gerichtet ist, durch die Bereitstellung von Lesematerialien in Leichter Sprache das Selbstvertrauen und die Lesemotivation zu stärken, verbunden mit dem Ziel, eine Lesespirale in Gang zu setzen, durch die die betreffenden Personen perspektivisch ein höheres sprachliches Kompetenzniveau erreichen können.
- Zum anderen eine *Brückenfunktion*: Leichte-Sprache-Texte werden in dieser Hinsicht als Zusatzangebote verstanden, auf die zurückgegriffen werden kann, um vorübergehende oder lokale Verstehensprobleme zu beheben und auf diesem Weg wieder eine Brücke (zurück) zum komplexeren Ursprungstext zu bauen.

Beide Zielrichtungen setzen allerdings mehr oder weniger voraus, Textangebote flexibel und ‚passgenau‘ an die jeweiligen sprachlichen Kompetenzen der Leser*innen anzupassen. Die Umsetzung Leichter Sprache in Form von einheitlich anzuwendenden Regelwerken schränkt Spielräume für eine solche individuelle und flexible sprachdidaktische Ausrichtung allerdings deutlich ein. Dieser Aspekt wird insbesondere im Hinblick auf Schüler*innen im Zweitspracherwerb kritisch kommentiert (vgl. u. a. Kilian, 2017; Kleinschmidt & Pohl, 2017). Entsprechend plädieren Kleinschmidt und Pohl (2017, S. 88) für adaptives Sprachhandeln als Alternative zur Leichten Sprache, weil dieser Ansatz bereits konzeptimmanent darauf gerichtet sei, ein binnendifferenziertes und sprachhandlungsvariables Angebot zu gestalten.

Bredel und Maaß (2016, S. 151) gewichten zudem die beschriebenen Dimensionen, die Partizipations-, Lern- und Brückenfunktion Leichter Sprache, in Bezug auf die unterschiedlichen

Zielgruppen durchaus unterschiedlich und stellen im Hinblick auf *Menschen mit Lernschwierigkeiten*⁴ fest:

„Weil keine geistige Behinderung vorliegt, ist zusätzlich zu einer unmittelbaren Partizipationsmöglichkeit längerfristig ein Lernfortschritt zu erwarten, so dass für diese Gruppe auch Texte mit gestuften Schwierigkeitsgraden von Interesse wären, mit denen jeweils spezifische Lernimpulse gesetzt werden können.“

Die hier vorgenommene Unterscheidung ist nicht nur hinsichtlich des zugrundeliegenden Verständnisses geistiger Behinderung als zeitstabiles personenbezogenes Merkmal kritisch zu hinterfragen. Denn solche Zuschreibungen hätten zur Konsequenz, dass sich die Gestaltung entsprechender Textangebote für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung allein an der Zielrichtung eines barrierefreien Textzugangs orientieren würde und sprachbildende Aspekte von vornherein ausgeklammert würden. In diese Richtung weist auch die provokativ zugespitzte Nachfrage Kilians (2017, S. 193) hinsichtlich der Bestimmung Leichter Sprache als mögliche ‚Zielvarietät‘,

„unter welchen Bedingungen für welche Lernergruppe diese reduzierte Varietät als ‚Zielvarietät‘ sprachdidaktisch zu akzeptieren wäre [...], wo doch Unterricht als ‚gesteuertes Szenario‘ grundsätzlich die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski) in den Blick nehmen sollte“.

Nimmt man die Zielsetzung ernst, (alle) Schüler*innen in ihren sprachlichen Lernprozessen zu fördern, erweist sich das Konzept Leichter Sprache in seiner aktuellen Ausrichtung insofern als wenig geeignet. Und auch die Weiterentwicklungsmöglichkeiten sind hier als begrenzt einzuordnen. Denn der Versuch einer ‚passgenaueren‘, adressat*innenorientierten Umsetzung Leichter Sprache würde notgedrungen eine deutliche Flexibilisierung der bislang einheitlich gestalteten Regeln für die Erstellung von Texten erforderlich machen. Es ist fraglich, ob eine solche konzeptionelle Weiterentwicklung Leichter Sprache nicht letztlich zu ihrer Auflösung als konturiertes Konzept führen würde.

4 Zur Bedeutung Leichter Sprache für fachliche Lernprozesse

Leichte Sprache ist nach Bock (2015, S. 11) als eine primär funktional bestimmte Sprachvarietät einzuordnen, deren Ziel darin besteht, Inhalte für die adressierten Zielgruppen verständlich aufzubereiten. In diesem Sinne bezeichnet Bock Leichte Sprache auch als eine „Vermittlungsvarietät“ (ebd.). Die Anpassung bzw. Gestaltung von Texten entlang der Regeln Leichter Sprache zielt dabei auf den Abbau von Kognitions-, Fach- und Fachsprachbarrieren (vgl. Schubert, 2016, S. 23) und ist nicht als ‚interlinguale Übersetzungsarbeit‘ zu verstehen. Sie stellt vielmehr eine komplexe didaktische Vermittlungsaufgabe dar, die nicht nur die sprachliche Form, sondern immer auch die inhaltliche Dimension von Texten tangiert: Durch die Verwendung Leichter Sprache werden notgedrungen „immer auch Inhalte modifiziert, selektiert, zusammengefasst, umgeordnet [...], – und zwar umso mehr, je komplexer der Gegenstand ist“ (Bock, 2014, S. 26). Die Texteingriffe Leichter Sprache sind in dieser Hinsicht als weitreichend einzuordnen und betreffen unter anderem auch die Ausprägung von Textsorten. Textsortenspezifische Unterschiede werden durch Leichte Sprache weitestgehend eingeebnet, was letztlich zu einer Homogenisierung von Leichte-Sprache-Texten führt (vgl. hierzu Fix, 2017). So wird beispielsweise aus einer Märchen-erzählung im Zuge der Bearbeitung nach den Regeln Leichter Sprache eine sachliche Vorgangs-

4 Die Personenkreisbezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ ist hier *nicht* im Sinne der Begriffsverwendung vom ‚Netzwerk People First Deutschland‘ zu verstehen (siehe oben).

beschreibung, die die Handlungslogik des Textes in den Mittelpunkt stellt und sich im Duktus von einer Gebrauchsanweisung kaum mehr unterscheidet. Angesichts der ursprünglichen Ausrichtung Leichter Sprache auf deskriptiv-beschreibende Texte und ihre Intention, einen möglichst barrierefreien Zugang zu Informationen zu ermöglichen, geraten solche Begleiterscheinungen der Textvereinfachung erst seit kurzem, durch das Aufgreifen Leichter Sprache auch in anderen Verwendungskontexten, in den Blick. Denn werden Texte in Leichter Sprache im schulischen Kontext auch zur Vermittlung bestimmter fachlicher Erkenntnisse und Fähigkeiten eingesetzt, sind die beschriebenen Eingriffe in Inhalt und Form in mehrfacher Hinsicht kritisch einzuordnen:

Zum einen sollte Unterricht allen Schüler*innen grundsätzlich die Möglichkeit eröffnen, vielfältige Textsorten kennenzulernen, z.B. Texte, die mit Hilfe erzählerischer Mittel eine fiktionale Welt aufspannen, religiöse Texte, die einen transzendentalen Bezug aufweisen oder auch Sachtexte, die ein rationales Verhältnis zur Wirklichkeit vermitteln (vgl. auch Fix, 2017, S. 170ff.). Geht diese Vielfalt durch den Einsatz Leichter Sprache verloren, werden auch die Möglichkeiten, in der Auseinandersetzung mit diesen Texten ganz unterschiedliche Bezüge zu sich und zur Welt herzustellen, für bestimmte Schüler*innen von vornherein beschnitten. In Zusammenhang mit dem beschriebenen ‚Textsortenproblem‘ schlägt Fix (2017, S. 180) vor, dem „Vermeidungsprinzip“ der Leichten Sprache, das einseitig an der Maxime maximaler Vereinfachung orientiert ist und damit auch der Zielrichtung eines sprachbildenden Unterrichts diametral gegenübersteht, das Prinzip des (dosierten) „Zumutens“ an die Seite zu stellen. Die Gewichtung dieser beiden Prinzipien wäre gerade im inklusiven Unterricht so auszubalancieren, dass für alle Schüler*innen individuell angemessene fachliche Lernchancen in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textsorten erhalten bleiben (vgl. auch Riegert & Musenberg, 2017).

Zum anderen ist im Hinblick auf den Einsatz Leichter Sprache als Vermittlungsinstrument nicht nur der Text selbst in den Blick zu nehmen, sondern auch dessen Einbettung in kommunikative Austauschprozesse im Unterricht. Denn fachlich relevante Erkenntnisse werden nicht *aus* Texten entnommen, wie es die Idee eines barrierefreien *Zugangs zu* Texten mit Hilfe Leichter Sprache z.B. suggeriert, sondern werden *an Texten*, in aktiver Auseinandersetzung mit ihnen, gewonnen. Insofern kommt der Art und Weise, ob und welche Möglichkeiten der Auseinandersetzung und des kommunikativen Austauschs adaptierte Texte eröffnen, ebenfalls eine wichtige Bedeutung für fachliche Vermittlungsprozesse zu. So sind beispielsweise Erzählungen zu einer historischen Quelle im Geschichtsunterricht oder der Austausch über unterschiedliche Deutungen zu einem literarischen Text im Deutschunterricht nicht unabhängig von der Form der Texte bzw. Textvarianten zu denken, auf die sich diese kommunikativen Prozesse beziehen – und umgekehrt. Insofern erfordert der didaktische Einsatz Leichter Sprache im Unterricht eine vernetzte Betrachtung, die sowohl die spezifische Gestaltung adaptierter Textfassungen als auch deren methodisch-kommunikative Einbindung im Unterricht berücksichtigt. In diesem Zusammenhang wird auch noch eine weitere Begrenzung Leichter Sprache als Differenzierungsinstrument für inklusiven Unterricht augenfällig, nämlich dass Leichte Sprache im Wesentlichen auf *schriftliche* Texte bezogen ist und insofern keine Antworten im Hinblick auf die Herausforderungen heterogener Lerngruppen im Bereich *mündlicher* Kommunikation gibt.

5 Perspektiven

Die dargelegten Überlegungen zum Zielgruppenkonzept sowie zu den Potenzialen Leichter Sprache im Hinblick auf sprachliche und fachliche Bildungsprozesse zeigen, dass das Konzept allenfalls als *vorläufige* Antwort auf die didaktischen Herausforderungen eines inklusiven

Unterrichts betrachtet werden kann – vielleicht sogar nur als ‚Platzhalter‘ für noch (weiter) zu entwickelnde theoretische und konzeptionelle Überlegungen. In diesem Sinne sollen die aufgezeigten Kritikpunkte abschließend noch einmal aufgegriffen und positiv gewendet werden. Denn in der Kritik an Leichter Sprache als Differenzierungsinstrument kristallisieren sich einige grundsätzliche didaktische Anforderungen und Fragen, die sich im inklusiven Unterricht stellen. Ziel ist es, auf dieser Grundlage einige weiterführende Perspektiven aufzuzeigen, die auch Anregungen für eine disziplinäre und professionsbezogene Verortung der Sprachbildung im Kontext von Inklusion bieten können.

Wie aufgezeigt ist im inklusiven Unterricht eine große Spannweite u. a. an kommunikativen, (vor)sprachlichen, (prä)literalen und kognitiven Kompetenzen von Schüler*innen zu berücksichtigen. Leichte Sprache provoziert in dieser Hinsicht einige kritische Nachfragen, die sich zum einen auf eine zu starre und pauschalisierende Bestimmung ihrer Zielgruppen, zum anderen auf den konzeptionellen Ausschluss bestimmter Personenkreise richten. Die Diskussion um das Zielgruppenkonzept der Leichten Sprache wirft zugleich auch Fragen hinsichtlich des Adressat*innenkreises der Sprachbildung auf. Denn legt man ein weites Verständnis von Sprachbildung zugrunde und fasst darunter „alle systematisch angeregten Sprachlernprozesse“ (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2017, o.S.), dann würde dies grundsätzlich erst einmal *alle* Kinder und Jugendlichen als Adressat*innen mit einschließen. Ein solches sehr weit gefasstes Zielgruppenkonzept, das den Anspruch formuliert, alle potenziell denkbaren Lernausgangslagen von Kindern, Jugendlichen und ggf. auch von Erwachsenen sowohl in theoriebildender als auch konzeptioneller Hinsicht zu integrieren, würde meiner Einschätzung nach einen ‚Komplexitätsüberschuss‘ produzieren, der letztlich zu einer Auflösung eines konturierten Profils der Sprachbildung führen würde. Insofern wäre danach zu fragen, welche Zielgruppen die Sprachbildung als Konzept tatsächlich (explizit und implizit) adressiert bzw. im Hinblick auf schulische Inklusion – unter Wahrung des eigenen Selbst- und Aufgabenverständnisses – überhaupt adressieren *kann*. Im Zuge einer solchen konstruktiven ‚Selbstvergewisserung‘ in Bezug auf das eigene Zielgruppenverständnis könnten dann sowohl Schnittpunkte als auch Trennschärfen gegenüber anderen Fachbereichen, beispielsweise der Unterstützten Kommunikation oder auch der Gebärdensprachpädagogik, identifiziert und genauer beleuchtet werden.

Damit eng verbunden ist die Frage, welche Rolle der Sprachbildung als pädagogische Aufgabenstellung auch im inklusiven Unterricht zugesprochen werden kann und welches (Sprach-) Bildungsverständnis dabei zugrunde gelegt wird, aus dem sich dann auch Zielpunkte für entsprechende Angebote für *alle* Schüler*innen ableiten lassen. Es ist deutlich geworden, dass das Potenzial Leichter Sprache für eine Förderung von Sprachbildungsprozessen generell als sehr begrenzt einzuschätzen ist. In dieser Hinsicht erweist sich die Sprachbildung ‚selbstredend‘ als wesentlich anschlussfähiger als der Ansatz Leichter Sprache, der – wie einleitend dargestellt – aus ganz anderen Motiven heraus entstanden ist. Angesichts der Heterogenität der Lerngruppen in inklusiven schulischen Settings stellt sich allerdings durchaus auch für die Sprachbildung die Frage, wie anschlussfähig ihre Zielrichtungen und auch Konzepte für eine Förderung der Sprachlernprozesse *aller* Schüler*innen sind.

Rödel und Simon (2018) schreiben dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für ‚(Schul-)Bildungserfolg‘, für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe auch im Rahmen einer „inklusionsorientierten Sprachbildung“ (ebd., o.S.) einen zentralen Stellenwert zu. Sie betrachten es dabei als eine Frage der Bildungsgerechtigkeit, dass der Erwerb eines bildungssprachlichen Registers in inklusiven schulischen Settings als relevantes

(Sprach-)Bildungsziel verstanden wird, „das von allen Schüler*innen erreicht werden dürfen sollte (Bildungschance) – nicht aber muss (i. S. eines Standards)“ (ebd.).

Dass der aktuell im Schulsystem vorherrschende Trend zur Kompetenzorientierung und Standardisierung durch die in diese Zielbestimmung integrierte ‚Kann-Bestimmung‘ abgeschwächt wird, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit dieser Argumentation letztlich ‚der normativen Kraft des Faktischen‘ gefolgt wird und gesellschaftliche (bzw. institutionelle) Tatbestände ungebrochen in pädagogische Imperative, in diesem Fall für die Sprachbildung, verwandelt werden (vgl. Ricken, 2010, S. 30). Daraus erwachsen dann auch argumentative Widersprüche gegenüber der Leitidee der Inklusion, die Integrierbarkeit gerade *nicht* als Merkmal bzw. zu erbringende Leistung einer Person, sondern als Anforderung an das (schulische) *System* versteht (vgl. Katzenbach, 2012, S. 88), ohne dass damit bestehende gesellschaftliche Realitäten per se völlig ausgeblendet würden.

Über diese kritischen Anfragen an das beschriebene Aufgabenverständnis einer „inklusionsorientierten Sprachbildung“ (Rödel & Simon, 2018) hinaus wäre bezogen auf die konkrete Umsetzung eines solchen Ansatzes genauer zu klären, wie eine solche sehr eng gefasste Zielbestimmung in einem zieldifferenten Unterricht für *alle* Schüler*innen zu denken wäre, beispielsweise in einem Unterricht, in dem auch Schüler*innen mit schwerer Behinderung lernen, die nicht über die Fähigkeit zum Symbolgebrauch bzw. überhaupt über die Fähigkeit zur intentionalen Kommunikation verfügen. Im Hinblick auf solche Kinder und Jugendliche ließe sich dann durchaus kritisch hinterfragen, ob und welche orientierende Wirkung eine auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen fokussierte – und für solche Schüler*innen in weiter Ferne liegende – Zielsetzung hinsichtlich der Gestaltung von sprachbildenden Angeboten entfalten kann. Insofern zeigt sich, dass sich gerade in inklusiven Kontexten im Hinblick auf die Zielbestimmung sprachbildender Angebote sehr grundlegende Fragen stellen (können), die die bildungstheoretische Fundierung der Sprachbildung als Sprach-*Bildung* betreffen.

Sehr eng damit verbunden sind dann auch Fragen in Bezug auf die epistemische Funktion von Sprache. Denn am Beispiel Leichter Sprache und den Folgen ihrer weitreichenden Texteingriffe, beispielsweise für die Ausprägung von Textsorten, wird sehr deutlich, dass Sprache generell – eben nicht nur sog. Bildungssprache (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 69) – eine große Bedeutung für Bildungsprozesse im Allgemeinen und fachbezogene Bildungsprozesse im Besonderen zugesprochen werden kann. Gerade mit einer differenzierteren theoretischen Beleuchtung dieses Aspekts könnte eine „inklusionsorientierte Sprachbildung“ (Rödel & Simon, 2018, o.S.) auch einen Beitrag zur Entwicklung eines (auch zieldifferenten) inklusiven Fachunterrichts leisten, insbesondere hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von Sprache für die Konstituierung (gemeinsamer) fachlicher Lerngegenstände.

Diese hier nur kurz skizzierten unterschiedlichen Perspektiven und weiterführenden Fragestellungen verbindet die grundsätzliche Aufgabenstellung und Herausforderung, Sprachbildung im Hinblick auf inklusiven Unterricht – im doppelten Sinne – *weiter* zu denken.

Literatur

- Aichele, V. (2014). Leichte Sprache – Ein Schlüssel zur „Enthinderung“ und Inklusion. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64 (9-11), S. 19-25.
- Bock, B. M. (2014). „Leichte Sprache‘: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik“. In S. Jekat, H. E. Jüngst, K. Schubert & C. Villiger (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven der angewandten Linguistik* (S. 17-51). Berlin: Frank & Timme.

- Bock, B. M. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgaben ernst nehmen. 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch* 20 (38), S. 9-17.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen und Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen 02.11.2018.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2016). „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). http://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&cv=4. Zugegriffen 02.11.2018.
- Christmann, U. (2017). Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 35-51). Berlin: Frank & Timme.
- Dierker, S. (2017). Der Einschätzbogen „UK & Literacy – beobachten, einschätzen, planen“. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.* 22 (3) S. 6-14.
- Dworski, A. & Völz, C. (2016). Kritik ohne Expert(inn)en. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden von der Debatte um Leichte Sprache ausgeschlossen. *Teilhabe* 55 (3), S. 127-133.
- Fix, U. (2017). „Schwere“ Texte in „Leichter Sprache“ – Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (?) aus textlinguistischer Sicht. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 163-188). Berlin: Frank & Timme.
- Hallbauer, A. & Kitzinger, A. (2016). Vom Zeichen zum Symbol. Bedeutungserwerb in Lautsprache und Unterstützter Kommunikation. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.* 21 (4), S. 33-41.
- Inclusion Europe (o.J.). Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE_Information_for_all.pdf. Zugegriffen 02.11.2018.
- Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In J. Heilmann, K. Krebs & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 81-111). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kilian, J. (2017). „Leichte Sprache“, Bildungssprache und Wortschatz – Zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für „Leichte Wörter“. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 189-209). Berlin: Frank & Timme.
- Kleinschmidt, K. & Pohl, T. (2017). Leichte Sprache vs. Adaptives Sprachhandeln. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 87-110). Berlin: Frank & Timme.
- Köb, S., Sansour, T., Janz, F., Vach, K., Terfloth, K. & Zentel, P. (2018). Literarische Texte in leichter Sprache – eine interdisziplinäre Betrachtung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 109-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Linz, E. (2017). „Leichte Sprache ist nicht Kindersprache“ – Zur sozialen und pragmatischen Relevanz stilistischer Aspekte in Leichte-Sprache-Texten. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 147-162). Berlin: Frank & Timme.
- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*, hrsg. von der Forschungsstelle für Leichte Sprache, Universität Hildesheim. Berlin: LIT.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2017). Sprachliche Bildung/Sprachförderung beim Mercator-Institut. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/vom-was-zum-wie/>. Zugegriffen 02.11.2018.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), S. 67-101.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2015). Wege zur Öffnung des politischen Raums für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Politische Partizipation zwischen Selbstvertretung und Stellvertretung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 261-271). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Netzwerk Leichte Sprache (o.J.a). Die Geschichte der Leichten Sprache. <https://www.leichte-sprache.org/die-geschichte/>. Zugegriffen 02.11.2018.
- Netzwerk Leichte Sprache (o.J.b). Die Regeln für Leichte Sprache. https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf. Zugegriffen 02.11.2018.

- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 15-42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2017). Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 387-399). Berlin: Frank & Timme.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugegriffen 02.11.2018.
- Schubert, K. (2016). Barriereabbau durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung. In N. Mälzer (Hrsg.), *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 15-33). Berlin: Frank & Timme.
- Seitz, S. (2014). Leichte Sprache? Keine einfache Sache. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64 (9-11), S. 3-6.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm#convtext>. Zugegriffen 02.11.2018.
- Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 126-138). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zurstrassen, B. (2017). Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 53-69). Berlin: Frank & Timme.

Inklusive Sprachbildung. Impulse aus der Gebärdensprach- und Audiopädagogik

Abstract

Ein Bildungsangebot mit Gebärdensprache und Lautsprache spannt insbesondere für hochgradig hörgeschädigte und gehörlose Kinder ein Sicherheitsnetz für die sprachliche und die damit verbundene kognitive und sozial-emotionale Entwicklung. Inklusive Sprachbildung muss dies berücksichtigen, in dem beide Sprachen im Unterricht unterstützt und als Bildungssprachen verwendet werden. Von einer bimodal-bilingualen Sprachbildung profitieren nicht nur hörgeschädigte, sondern auch hörende Kinder, die mit der Gebärdensprache eine weitere Sprache lernen. Das ist gleichzeitig auch eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Lernen und soziale Integration in inklusiven Klassen mit hörenden und hörgeschädigten Schüler*innen. Die Gebärdensprach- und Audiopädagogik liefert Impulse für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts unter Berücksichtigung von Risikofaktoren bei der Sprachentwicklung und hat bereits erste Konzepte erprobt.

1 Einleitung

Aufgrund einer Hörschädigung¹ besteht das Risiko für einen verzögerten Erstspracherwerb, der wiederum zu Risiken in den damit zusammenhängenden Entwicklungsbereichen führen kann. Die Unterstützung des Spracherwerbs und die Sicherstellung gelingender Kommunikation ist deshalb eine der Kernaufgaben der sonderpädagogischen Disziplin der „Gebärdensprach- und Audiopädagogik“². Es handelt sich dabei um einen jahrhundertealten Fachbereich, der immer auch von allgemeinen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen profitiert und sich an den jeweils aktuellen sprachdidaktischen Konzepten orientiert hat. Umgekehrt sind die Erkenntnisse und die Erfahrungen dieser Disziplin aber selten in die allgemeine Pädagogik zurückgefließen. Hierfür gibt es sicherlich viele Gründe. Einer davon mag sein, dass sich diese Disziplin (zu) lange aufgrund der jahrhundertelangen internen Auseinandersetzung um die „richtige“ Methode um sich selbst gedreht hat. Es ging hierbei vor allem um die Frage, ob hörgeschädigte Kinder nur mit einer Lautsprache (in gesprochener und geschriebener Form) oder auch mit Gebärdensprache gefördert werden sollen. Dabei kann der Fachbereich durchaus wertvolle Impulse für die Sprachbildung und -förderung aller Kinder und auch insbesondere anderer vulnerabler

1 Es gibt zurzeit keinen befriedigenden Oberbegriff, mit dem alle Menschen mit einer Hörschädigung, d.h. sowohl schwerhörige als auch gehörlose Menschen, erfasst werden. Im Bewusstsein der terminologischen Diskussion und aus Mangel an geeigneten Alternativen verwende ich hier den Terminus „hörgeschädigt“.

2 Es werden für diesen Fachbereich zurzeit unterschiedliche Termini verwendet. Früher wurden die Fachbegriffe Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, heute der Terminus Hörgeschädigtenpädagogik oder Gebärdensprach- und Audiopädagogik verwendet. Da sich die Pädagogik nicht vornehmlich am Hörstatus eines Kindes orientieren sollte, verwende ich den Terminus „Gebärdensprach- und Audiopädagogik“.

Lerner*innen (Lütke in diesem Band) geben. Außerdem ist der Dialog zwischen der allgemeinen Pädagogik und der Gebärdensprach- und Audiopädagogik heute notwendiger denn je, weil mittlerweile circa die Hälfte aller hörgeschädigten Schüler*innen gemeinsam mit hörenden Kindern und Jugendlichen Regelschulen besuchen.

In diesem Artikel werden zunächst die Auswirkungen einer Hörschädigung auf den Spracherwerb und Aspekte der Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprachen erläutert. Anschließend wird gezeigt, dass Erkenntnisse zur (Sprach-)Entwicklung hörgeschädigter Kinder Einblicke in die Verzahnung verschiedener Entwicklungsbereiche geben. Vor diesem Hintergrund werden Impulse für die Sprachbildung in inklusiven Settings abgeleitet, wobei der Fokus auf Bildungskonzepte mit Laut- und Gebärdensprache gelegt wird.

2 Spracherwerb im Kontext einer Hörschädigung

2.1 Risikofaktoren

Eine Hörschädigung erschwert die Rezeption der *gesprochenen Sprache*. Je nach Grad der Hörschädigung kann Gesprochenes nur teilweise oder auch gar nicht wahrgenommen werden. Die moderne Hörtechnologie ermöglicht heute zwar vielen hörgeschädigten Menschen einen guten Zugang zum Hören, aber das Verstehen von gesprochener Sprache bleibt häufig – insbesondere in Gruppensituationen und in lauter Umgebung – eingeschränkt. Darüber hinaus können einige hörgeschädigte Menschen trotz Hörtechnologie gesprochene Sprache nicht ausreichend wahrnehmen. In beiden Fällen ist die Teilhabe an lautsprachlichen Interaktionen begrenzt.

Eine Alternative zu gesprochenen Sprachen sind *Gebärdensprachen*. Hierbei handelt es sich um vollwertige Sprachsysteme, die den Lautsprachen ebenbürtig sind: Sie verfügen über die gleichen sprachstrukturellen Ebenen (z. B. Phonologie³, Morphologie, Syntax, Text, Diskurs, vgl. z. B. Eichmann et al., 2012) und werden von Kindern bei natürlichem Zugang in ähnlichen Mustern wie Lautsprachen erworben und auch im Gehirn in den gleichen Regionen verarbeitet (vgl. z. B. Hänel-Faulhaber, 2012). Da die Benutzung von Gebärdensprachen keine auditive Wahrnehmung voraussetzt, können sie ohne Einschränkungen bei einer Hörschädigung erworben werden. Dennoch kann auch hier der Zugang erschwert sein: Die meisten hörgeschädigten Kinder wachsen in Familien mit hörenden Eltern auf, die bei ihrer Geburt keine Gebärdensprache beherrschen und – wenn überhaupt – diese erst als Zweit- bzw. Fremdsprache lernen müssen. Darüber hinaus wird oft lange auf Erfolge der hörtechnischen Versorgung gewartet, sodass Gebärdensprache erst spät und z. T. erst in der Schule angeboten wird. Damit besteht für hörgeschädigte Kinder in beiden Sprachen die Gefahr, im Erstspracherwerb zurückzubleiben. Der verzögerte Erstspracherwerb sowohl in der Laut- als auch in der Gebärdensprache kann weitreichende Auswirkungen auf den Erwerb einer *Schriftsprache* haben: Hörgeschädigte Kinder kommen möglicherweise mit einer nicht oder nur teilweise entwickelten phonologischen Bewusstheit in der gesprochenen Sprache und einem deutlich kleineren Wortschatz und geringeren Grammatikkompetenzen in beiden Sprachen in die Schule. Beim Schriftspracherwerb können sie in diesem Fall nicht oder nur teilweise an diese Vorkenntnisse anknüpfen. In einigen Fällen wird Deutsch sogar erst mit Hilfe der Schrift erlernt bzw. weiterentwickelt, so dass der

3 Gebärdensprachen verfügen wie gesprochene Sprachen über bedeutungsunterscheidende Einheiten auf der sublexikalischen Ebene. Dabei handelt es sich u. a. um Handformen, Bewegungsarten und Ausführungsstellen, die selbst keine Bedeutung tragen, aber die zwei Gebärden voneinander unterscheiden können.

Schriftspracherwerb somit gleichzeitig zum (Erst-)Spracherwerb wird. Hinzu kommt, dass hörgeschädigte Kinder unter Umständen weniger aktiv und passiv an lautsprachlichen Gesprächen teilnehmen, weniger Zugang zu Medien haben (z. B. Fernsehen, Hörspiele), so dass auch ihr Welt- und Genrewissen im Vergleich zu hörenden Kindern geringer oder anders strukturiert sein kann. Das kann sich z. B. auf schlussfolgernde Prozesse beim Lesen auswirken oder auch bei dem Schreiben eigener Texte. Diese Probleme können sich manifestieren und sind auch über die gesamte Bildungsbiographie zu beobachten, insbesondere dann, wenn große Frustrationserlebnisse z. B. mit dem Erlernen von Deutsch und Lesen und Schreiben verbunden sind (vgl. z. B. Schäfke, 2005; Harris et al., 2017 und Worsfold et al., 2018).

Darüber hinaus können noch weitere biographisch bedingte Risikofaktoren hinzukommen:

- Gelingt es in den Familien nicht, eine gute Eltern-Kind-Interaktion aufzubauen, kann es z. B. sein, dass Eltern ihren hörgeschädigten Kindern gar nicht oder nur sehr selten vorlesen. Die Interaktionen über Bücher oder andere Themen des Alltags sind unter Umständen weniger reichhaltig, da die Kommunikation als mühsam empfunden wird.
- Viele gehörlose Eltern konnten in Deutschland lange aufgrund von zahlreichen gesellschaftlichen Barrieren weniger an Bildung teilhaben. Wie bei bildungsfernen Familien mit hörenden Eltern bestehen deshalb hier in einigen Familien weitere Vulnerabilitätsfaktoren.
- Bis zum Ende der 1980er Jahre wurde die Deutsche Gebärdensprache (DGS) in Deutschland nicht in der Bildung hörgeschädigter Kinder verwendet. Auch heute noch ist es abhängig davon, in welcher Region hörgeschädigte Kinder wohnen, ob sie in der Frühförderung, dem Kindergarten und in der Schule die Möglichkeit haben, neben Deutsch auch DGS zu lernen und zu verwenden (Audeoud et al., 2017).

Die Gruppe hörgeschädigter Kinder ist allerdings sehr heterogen. Unterschiedliche Variablen beeinflussen dabei, wie stark Kinder in der Sprachentwicklung betroffen sind. Der Grad der Hörschädigung und individuelle Ressourcen spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Ressourcen der Familien, Pädagog*innen und Lehrkräfte und das pädagogische Angebot.

2.2 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität mit Laut- und Gebärdensprachen

Es wurde lange vermutet, dass es hörgeschädigte Kinder überfordere, wenn sie von Anfang an mehrere Sprachen lernen. Das führte u. a. in Deutschland dazu, dass Eltern mit anderen Herkunftssprachen früher geraten wurde, nicht die eigene Muttersprache mit dem hörgeschädigten Kind zu verwenden, sondern ausschließlich Deutsch zu sprechen, weil diese Sprache auch in der Frühförderung und der Schule verwendet wurde. Der Einsatz von DGS wurde ebenfalls unterbunden, u. a. da die Sorge vorhanden war, dass der Erwerb einer Gebärdensprache den Erwerb einer Lautsprache negativ beeinflusse. Diese Annahmen sind mittlerweile hinlänglich widerlegt worden. Auch die Gehirne hörgeschädigter Kinder sind selbstverständlich so angelegt, dass diese unter geeigneten Bedingungen gleichzeitig oder nacheinander mehrere Sprachen (Laut- und/oder Gebärdensprachen) erwerben können. Studien haben gezeigt, dass der frühe bilinguale Erwerb einer Laut- und einer Gebärdensprache weder Verzögerungen verursacht noch zu Konfusionen im regulären Spracherwerbsprozess führt. Ein früher Zugang zu einer Gebärdensprache stört auch den Erwerb einer Lautsprache als zweite Erst- oder als Zweitsprache nicht, sondern kann ihn sogar unterstützen (vgl. z. B. Petitto et al., 2001; Giezen, 2011).

Die DGS erfüllt sowohl formal als auch funktional alle Voraussetzungen, um als „Bildungs-“ und Fachsprache beim Lernen und Lehren in jeglichen Bildungskontexten verwendet zu werden. Sie verfügt über einen entsprechend großen Wortschatz mit differenzierenden und abs-

trakten Lexemen sowie Fachvokabular bzw. über sprachliche Strukturen, um bei Bedarf neue (Fach-)gebärden zu entwickeln. Die Grammatik der DGS ist komplex, sodass mit ihr kognitiv anspruchsvolle Informationen auch in kontextfreien Situationen vermittelt werden können. Es gibt zwar keine eigene allgemein gebräuchliche Schriftsprache für Gebärdensprachen, aber sprachliche Handlungen im Sinne einer konzeptionellen Schriftlichkeit können ebenfalls vollzogen werden (z. B. gebärdensprachliche Vorträge, fixierte gebärdensprachliche Texte in Form von Filmen, siehe für die Erforschung verschiedener Register in der DGS z. B. Hansen & Heßmann, 2013).

Das frühe Angebot von Gebärdensprache und Lautsprache (in gesprochener und geschriebener Form) spannt insbesondere für hochgradig hörgeschädigte und gehörlose Kinder ein Sicherheitsnetz für die gesamte sprachliche Entwicklung und für die damit verbundenen kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche. Die Gebärdensprache ist dabei eine zentrale Ressource, da sie eine Brückenfunktion sowohl in die gesprochene Sprache als auch die Schriftsprache hat. Im Sinne der Interdependenztheorie (vgl. z. B. Cummins, 2000) können die Kinder Strukturen, Konzepte und Weltwissen, die sie bereits in der DGS erworben haben, auf die Lautsprache übertragen. Gleiches gilt natürlich auch umgekehrt. Haben hörgeschädigte Kinder einen guten Zugang zur Lautsprache, können sie diese auch als Brücke in die Gebärdensprache als eine Zweitsprache verwenden (vgl. z. B. Cormier et al., 2012).

In dieser Hinsicht lassen sich vielfältige Parallelen zu hörenden Kindern mit anderen Herkunftssprachen herstellen, die Deutsch als zweite Erstsprache oder als Zweitsprache lernen. Allerdings gibt es einen Unterschied, der auch in der Bildung berücksichtigt werden muss: Während hörende DaZ-Lerner*innen gesprochenes Deutsch ohne Einschränkungen wahrnehmen können, bleibt die Wahrnehmung der gesprochenen Sprache bei einer Hörschädigung eingeschränkt. Das erfordert z. T. in der Didaktik eine stärkere Orientierung an der Schriftsprache und kann auch zu nachhaltigeren Entwicklungsverzögerungen oder -störungen im Deutschen als bei hörenden DaZ-Lerner*innen führen, was eine Unterstützung des Deutsch-Erwerbs über die gesamte Lebensspanne notwendig machen kann. DGS ist dann eine wichtige Ressource, die systematisch in allen Bildungsphasen verwendet werden sollte.

Mit einer Mehrsprachigkeit ist auch Mehrkulturalität verbunden. Durch die DGS lernen Kinder die Gebärdensprach- bzw. Gehörlosengemeinschaft kennen, die sich wie auch andere Kulturen und Sprachgemeinschaften durch gemeinsame Erfahrungen, Wertvorstellungen, Rituale und Institutionen auszeichnet (vgl. z. B. Ladd, 2008). Mit einer bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung⁴ ist deshalb auch der Erwerb trans- bzw. interkultureller Kompetenzen und stets auch Identitätsarbeit verbunden.

3 Erkenntnisse zur Sprachentwicklung hörgeschädigter Kinder

Kinder haben verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dazu gehören neben dem Erstspracherwerb und ggf. dem Erwerb weiterer Sprachen die kognitive Entwicklung und die sozial-emotionale Entwicklung. Es wird vermutet, dass diese Entwicklungsbereiche zumindest in Teilen miteinander verzahnt sind und maßgeblich von gelingenden Interaktionen insbesondere mit Erwachsenen abhängen. Forschungen zu hörgeschädigten Kinder können Einblicke

⁴ Bimodale Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die Menschen mindestens eine Lautsprache und eine Gebärdensprache lernen und in ihrem Alltag verwenden. Bimodal zeigt an, dass es sich um Sprachen handelt, die in unterschiedlichen Modalitäten (Lautsprache = akustisch, Gebärdensprache = visuell) realisiert werden.

geben, wie diese Entwicklungsbereiche zusammenhängen und sind deshalb auch für die allgemeine Pädagogik von Bedeutung. Im Folgenden soll dies exemplarisch an einigen Forschungsergebnissen veranschaulicht werden.

3.1 Einflussfaktoren beim Erstspracherwerb

In der Spracherwerbsforschung wird u. a. untersucht, welche Faktoren den Erstspracherwerb beeinflussen. Hier wird insbesondere diskutiert, welche Bedeutung das Alter sowie die Qualität und Quantität von Interaktionen für den Erstspracherwerb haben. Für die Sprachbildung und -förderung ist außerdem von Interesse, welche Konsequenzen es für die Sprachentwicklung hat, wenn der Zugang zu einer Erstsprache nicht in der frühen Kindheit, sondern erst später möglich ist.

Einfluss des Alters: Studien zu gehörlosen Kindern zeigen, dass ein später Erstspracherwerb – unabhängig davon, ob es sich um eine Laut- oder Gebärdensprache handelt – mehr Zeit benötigt und wesentlich störanfälliger ist (vgl. z.B. Szagun, 2010). Der späte Erstspracherwerb kann sich nachhaltig auf die Sprachkompetenzen auswirken, wovon vor allem die phonologische und die lexikalische Sprachverarbeitung betroffen sind. Dies kann auch durch die Dauer der Spracherfahrungen nicht ausgeglichen werden (vgl. z.B. Morford & Carlson, 2011). Als Grund wird u.a. vermutet, dass die Automatisierung der phonologischen Sprachverarbeitung im Arbeitsgedächtnis durch den Spracherwerb in der frühen Kindheit geschieht. Setzt der Erstspracherwerb erst später ein, ist die Automatisierung gefährdet. Dies zeigt sich daran, dass auch noch im Erwachsenenalter beim Verstehen von Sprache mehr Energie auf die Wahrnehmung der phonologischen Form verwendet werden muss, was den Zugriff auf das mentale Lexikon und die lexikalischen Bedeutungen erschwert. Studien deuten darüber hinaus darauf hin, dass der späte Erstspracherwerb sowohl die funktionale als auch die anatomische Organisation des Gehirns beeinflusst (vgl. Mayberry et al., 2011; Pénicaud et al., 2012). Allerdings zeigen Forschungen zu gehörlosen Kindern, die mit einem Cochlea Implantat (CI) versorgt werden, auch, dass das sensible Zeitfenster für den Erstspracherwerb möglicherweise größer ist, als bislang angenommen. Erfolgt die Versorgung mit einem CI bis zum vierten Lebensjahr, können einige Kinder auch danach noch Hören lernen und eine gesprochene Sprache in den gleichen Entwicklungsschritten erwerben wie hörende Kinder (vgl. z. B. Szagun, 2010).

Einfluss der Interaktionserfahrungen: Um den Einfluss der Teilhabe an Interaktionen auf den Erstspracherwerb zu untersuchen, werden gehörlose Kinder hörender Eltern mit gehörlosen Kindern gehörloser Eltern verglichen. Kinder hörender Eltern zeigen dabei häufig schlechtere gebärdensprachliche Leistungen in verschiedenen sprachlichen Kompetenzbereichen als Kinder gehörloser Eltern (vgl. z. B. Becker et al., 2018; Hermans et al., 2010). Eine Erklärung dafür ist, dass sie nicht genügend Gespräche mit gebärdensprachkompetenten Erwachsenen erleben, die sie systematisch beim Gebärdenspracherwerb unterstützen können. Die Studie von Szagun (2010) hat darüber hinaus gezeigt, dass die Qualität und Quantität der Interaktionen mit Erwachsenen auch eine Rolle für den Erfolg des Lautspracherwerbs nach einer CI-Implantation spielen, wobei hörgeschädigte Kinder ein reichhaltiges Lautsprachangebot und die Unterstützung von Erwachsenen vor allem durch Erweiterungsstrategien benötigen, bei denen erwachsene Gesprächspartner*innen die kindliche Äußerung aufgreifen, ergänzen oder korrigieren und weiterführen.

3.2 Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb

In Studien zu hörgeschädigten Kindern wird auch der Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb untersucht. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, wie sich Verzögerungen im Erst-

spracherwerb auf den Zweitspracherwerb auswirken. Mayberry (1993) hat Sprachkompetenzen gehörloser Menschen in Gebärdensprache untersucht und kam zu dem Ergebnis, dass späte Erstsprachlerner*innen weniger erfolgreich beim Erlernen von Zweitsprachen sind. Umgekehrt weisen Studien darauf hin, dass hörgeschädigte Kinder, die früh eine Erstsprache auf altersangemessenem Niveau gelernt haben, davon beim Zweitspracherwerb profitieren – unabhängig davon, ob sie als Zweit- bzw. Fremdsprache eine Gebärdensprache oder Lautsprachen erlernen (vgl. z. B. Mayberry & Lock, 2003; Cormier et al., 2012). Dass ein erfolgreicher Erwerb einer Gebärdensprache den Erwerb einer Lautsprache auch unterstützen kann, haben z. B. Dubuisson et al. (2008) und Mayberry (2007) belegt: Je höher die Kompetenzen in der Gebärdensprache als Erstsprache waren, desto besser waren auch die Lesekompetenzen in einer Lautsprache.

3.3 Zusammenhang von Spracherwerb und kognitiver sowie sozial-emotionaler Entwicklung

Nur einen Teil ihres Weltwissens können Kinder durch körperlich-sinnliche Erfahrungen erwerben. Erst mit Hilfe von Sprache haben sie auch Zugang zu den Erfahrungen und dem Wissen anderer. Der verspätete oder eingeschränkte Zugang zu einer Erstsprache kann deshalb auch zu Risiken in der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung führen. Dies zeigt der Zusammenhang von Theory of Mind-Kompetenzen (ToM) und der Sprachentwicklung. ToM bezeichnet die Fähigkeit, Annahmen über den mentalen Zustand anderer Menschen zu treffen und zu verstehen, dass sich die eigenen Wünsche, Gedanken, Gefühle, Intentionen und das eigene Wissen von denen anderer unterscheiden, diese auch über falsche Informationen verfügen oder ihre Gefühle verstecken können. Gehörlose Kinder hörender Eltern schneiden im Durchschnitt bei ToM-Tests deutlich schlechter ab als hörende Gleichaltrige, wobei sie in der Entwicklung ca. 3-5 Jahre zurück liegen (vgl. z. B. Peterson & Wellmann, 2009; Becker et al., 2018). Dabei hängt die Ausbildung von ToM-Fähigkeiten eng mit dem Erwerb von Komplementsätzen mit Verben des Sagens und Meinens (*Der Lehrer denkt, dass ich die Hausaufgaben nicht gemacht habe.*) und Lexemen zur Bezeichnung von Emotionen und inneren Zuständen zusammen (vgl. z. B. Becker et al., 2018; De Villiers et al., 2007). Gehörlose Kinder gehörloser Eltern schneiden deutlich besser als gehörlose Kinder hörender Eltern ab, was außerdem zeigt, dass die Entwicklung einer ToM auch von Interaktionserfahrungen abhängt. Defizite in ToM können wiederum zu Einschränkungen in den pragmatischen Kompetenzen führen, da es Kindern mit geringen ToM-Fähigkeiten schwerer fällt, ihren Gesprächsbeitrag auf das Vorwissen des Gesprächspartners abzustimmen. So hat eine eigene Studie mit gehörlosen Kindern im Alter von 5 – 17 Jahren gezeigt, dass der Erwerb von narrativen Diskurskompetenzen mit der Entwicklung von ToM-Kompetenzen korreliert (vgl. Becker et al., 2018).

Darüber hinaus trägt Sprache zur Organisation des Gedächtnisses bei. Kinder erwerben nicht lediglich Wörter bzw. Gebärden, sondern auch die Bedeutungen und Kategorien, die mit ihnen verbunden sind. Sie lernen z. B. nicht nur, welche Lebewesen mit Wörtern oder Gebärden wie „Ente“ und „Hund“ bezeichnet werden, sondern können diese auch unterscheiden und wissen mit der Zeit, dass beide zur Kategorie „Tiere“ gehören. Sprachverzögerungen können bei hörgeschädigten Kindern zu geringerem Wissen und zu einer von hörenden Kindern abweichenden Gedächtnisorganisation führen (Hintermair & Markschark, 2008; Rönnerberg, 2003). Darüber hinaus können hörgeschädigte Kinder mit sprachlichen Entwicklungsverzögerungen auch über weniger Emotionswissen verfügen und zeigen häufiger größere Impulsivität, weniger emotionale Selbstregulierung und verstärkt aggressives Verhalten, da sie ihre Bedürfnisse

nicht verständlich ausdrücken können (vgl. z. B. Hintermair et al., 2011). Van Gent et al. (2012) haben nachgewiesen, dass ein positives Selbstwertgefühl bei hörgeschädigten Jugendlichen von der gebärdensprachlichen Unterstützung in der Kindheit und der Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation abhängt.

Der Zusammenhang zwischen den Auswirkungen einer Hörschädigung, der Sprachkompetenz in Laut- und Gebärdensprachen, der emotional-sozialen und kognitiven Entwicklung sowie den schulischen Leistungen ist allerdings sehr komplex. Die Entwicklung und der Lernerfolg hörgeschädigter Kinder wird außerdem auch dadurch beeinflusst, ob geeignete Förder- und Unterrichtsmethoden, die auf die unterschiedlichen Voraussetzungen abgestimmt sind, eingesetzt werden. Einen umfassenden Überblick über den Forschungsstand zu diesen Fragen geben z. B. Hintermair et al. (2014).

4 Konsequenzen für die Sprachbildung und -förderung

Die Forschungsergebnisse zur Sprachentwicklung im Kontext einer Hörschädigung liefern nicht nur Impulse für die Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder, sondern auch für andere vulnerable Lerner*innen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben oder aus unterschiedlichen Gründen Sprachentwicklungsverzögerungen aufzeigen. Die Erkenntnisse unterstützen und ergänzen dabei Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung zu hörenden Kindern: Zum einen ist es sinnvoll, in der Schule beide Sprachen gezielt zu unterstützen und in der Bildung als Ressourcen zu nutzen. Zum anderen zeigen die Forschungsergebnisse, dass bei der Sprachbildung und -förderung die damit interagierenden Bereiche der kognitiven und der sozial-emotionalen Entwicklung im Blick behalten und bei Bedarf unterstützt werden müssen.

Die Gebärdensprach- und Audiopädagogik kann hier folgende Impulse liefern:

- Es ist bei erhöhtem Risiko möglichst präventiv durch Unterstützung schon in der Frühförderung sicherzustellen, dass Kinder altersangemessen *mindestens eine Erstsprache* erwerben – nicht zuletzt, um die damit verknüpften sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können. Bei einer hochgradigen Hörschädigung ist es sinnvoll, mit einer Laut- und einer Gebärdensprache zwei Sprachen als Erstsprache(n) anzubieten und zu unterstützen. Das bedeutet, dass Sprachbildung von Anfang an und bei Bedarf auch die Sprachförderung mehrsprachig zu gestalten ist, um Risikofaktoren zu minimieren.
- Bei erhöhter Vulnerabilität gilt es ebenfalls möglichst früh nicht nur das Kind, sondern die *gesamte Familie* zu unterstützen, eine gelingende Kommunikation zu entwickeln. Bei einer hochgradigen Hörschädigung ist es sinnvoll, die hörenden Eltern möglichst früh zu unterstützen, DGS zu lernen, damit sie und ihr Kind über eine gemeinsame Sprache verfügen, die ihnen eine vertiefte und barrierefreie Kommunikation in der Familie ermöglicht.
- In Familien mit anderen Herkunftssprachen werden neben Deutsch und DGS möglicherweise auch noch andere Laut- und Gebärdensprachen als *Familiensprachen* verwendet. Es ist sinnvoll, diese miteinzubeziehen. So wird heute in der Frühförderung auch Eltern mit hörgeschädigten Kindern dazu geraten, in ihrer eigenen „Muttersprache“ (z. B. Türkisch, Arabisch, Türkische Gebärdensprache oder Syrische Gebärdensprache) mit dem Kind zu kommunizieren, um die Eltern in ihrer sprachlich-kommunikativen Zuwendung nicht zu irritieren, ihm aber gleichzeitig auch in der Frühförderung, dem Kindergarten und der Schule DGS und Deutsch anzubieten.

Im Kindergarten und in der Schule ist es bei allen vulnerablen mehrsprachigen Lerner*innen, hörenden oder hörgeschädigten, sinnvoll, zwei Sprachen als „Bildungssprachen“ zu verwenden. Bei einer Hörschädigung können dies DGS und Deutsch sein, aber auch die gleichberechtigte Verwendung von z.B. Türkisch und Deutsch oder Arabisch und Deutsch kann ebenso auch für hörende Schüler*innen von großem Nutzen sein (siehe dazu z.B. Hänel-Faulhaber 2018, S. 16ff.).

- Sprachbildung und -förderung sollte die damit verknüpften *kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche* bei Bedarf verzahnt unterstützen – sowohl präventiv als auch intervenierend. So sollte z. B. in den Fällen, bei denen der Erstspracherwerb gefährdet ist, die Entwicklung von ToM-Fähigkeiten systematisch gefördert werden. Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass sprachliche Vorläuferfähigkeiten altersangemessen entwickelt sind (z. B. mentale Lexeme und entsprechende syntaktische Strukturen für ToM).
- Ein verspäteter Erstspracherwerb kann langwierige Folgen für den Erwerb von Sprachen und der Teilhabe an Bildung haben. Aus diesem Grund sollte es *sprachsensible Bildungsangebote auf der gesamten Lebensspanne* beginnend mit der Frühförderung, dem Kindergarten, der Primar-, Sekundarstufe I und II, der Universität, der beruflichen Bildung und der nachschulischen Bildung, geben, die diese besonderen Erwerbsbedingungen berücksichtigen.
- Kinder lernen Sprachen besonders gut, wenn diese in *ihren Alltag integriert* sind und mit Handlungen begleitet werden. Es genügt deshalb nicht, DGS oder Deutsch nur in wenigen Wochenstunden in einem entsprechenden Unterrichtsfach oder in Fördereinheiten mehr oder weniger gesteuert zu vermitteln. Damit sich die Sprachen möglichst natürlich entfalten können, ist es notwendig, bewusst Kommunikationsanlässe in vielfältigen Situationen, in verschiedenen Unterrichtsfächern und mit möglichst unterschiedlichen Kommunikationspartner*innen zu schaffen. Das gilt in besonderem Maße für die Kinder, die noch keine altersangemessene Erstsprache entwickelt haben.
- Bleiben die Kinder in ihrer Sprachentwicklung zurück, ist eine *gezielte, systematische Sprachförderung* als Ergänzung sinnvoll. Bei einer Hörschädigung kann dies z. B. durch ergänzende Logopädie geschehen, um den Lautspracherwerb auf verschiedenen Ebenen zu unterstützen. Auch kann zusätzliche gebärdensprachliche Förderung hilfreich sein, wenn die Kinder auch in dieser Sprache Verzögerungen oder Störungen zeigen.
- Die Gruppe der hörgeschädigten Kinder ist sehr heterogen, so dass Sprachbildung und -förderung *differenziert* angeboten werden sollte. Kinder entwickeln je nach individuellen Voraussetzungen und Zugang zu den Sprachen unterschiedliche Sprachprofile, die sich im Laufe des Lebens verändern können. Es ist möglich, dass ein Kind zunächst erste Gebärden produziert, dann aber so von der Hörtechnologie profitiert, dass die gesprochene Sprache zur dominanten Sprache wird. Die Gebärdensprache wird später möglicherweise nur in schwierigen Kommunikations- und Hörsituationen als Alternative verwendet. Ebenso kann es sein, dass ein Kind die Gebärdensprache als dominante Sprache entwickelt und wiederum ein drittes zunächst die gesprochene Sprache lernt, später aber gleichermaßen zwischen den Sprachen hin- und herwechselt. Es ist dabei insbesondere bei hochgradig hörgeschädigten Kindern nicht voraussagbar, wie ihre Sprachbiographien verlaufen werden, so dass die Sprachbildung und auch Angebote der Sprachförderung flexibel bleiben müssen.
- Der *Sprachreflexion* und der metasprachlichen Bewusstheit kommt in der (bimodal-)bilingualen Sprachbildung eine besondere Bedeutung zu. Die Gefahr der ungewollten Sprachvermischung ist bei einer Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprachen besonders erhöht, da in der Umgebung der Kinder häufig hörende Erwachsene (Eltern, Erzieher*innen, Lehrkräfte)

selbst aufgrund mangelnder DGS-Kompetenzen eher Mischformen verwenden. Eine bewusste Sprachtrennung ist vor allem in der frühen Erwerbsphase nötig, wobei unterschiedliche Methoden diese unterstützen können. Die Sprachentrennung kann z. B. durch die Koppelung einer Sprache an bestimmte Personen, Orte oder Situationen erreicht werden, bis die Kinder in der Lage sind, die Sprachen auseinanderzuhalten. Der kontrastive Vergleich der grammatischen Strukturen beider Sprachen kann dabei ebenfalls eine gute Unterstützung sein.

- In *beiden Sprachen sind verschiedene Register* zu vermitteln und *Sprachplanungsprozesse* anzuleiten. Im Deutsch-Unterricht ist es selbstverständlich, dass Kinder verschiedene Textsorten bzw. Register in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation kennenlernen, Texte schreiben, diese gemeinsam mit anderen reflektieren und anschließend überarbeiten. DGS sollte im Bildungssystem so gefördert werden, dass die Kinder ein vergleichbar hohes Sprachniveau erreichen. Sprachplanungsprozesse können auch in der DGS angeleitet werden, indem z. B. die Schüler*innen gebärdensprachliche Texte per Video aufzeichnen und diese anschließend hinsichtlich ihrer Adressaten- und Situationsadäquatheit sowie ihrer Wirksamkeit beurteilen und anschließend überarbeiten.
- Damit die bilinguale Sprachbildung an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden kann, ist ein *diagnosegeleitetes Vorgehen* sinnvoll. Da in beiden Sprachen Entwicklungsrisiken bestehen, sollten nicht nur die Hörentwicklung und die laut- und schriftsprachliche, sondern auch die gebärdensprachliche Entwicklung regelmäßig beobachtet werden, um Entwicklungsverzögerungen rechtzeitig erkennen und die individuelle Förderung darauf abstimmen zu können.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die Gruppe hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher heterogen ist. Es gibt Kinder, die von der Hörtechnologie so profitieren, dass sie eine gesprochene Sprache als Erstsprache lernen und in ihrem Alltag verwenden. Diese Schüler*innen profitieren dann vor allem von einem sprachsensiblen Fachunterricht, einem an ihre Voraussetzungen angepassten Deutsch-Unterricht und ggf. von zusätzlicher Förderung in Deutsch. Für viele hörgeschädigte Schüler*innen ist es aber von Bedeutung, mit Laut- und Gebärdensprachen mehrsprachige Ressourcen zu entwickeln, mit denen sie in unterschiedlichsten Kommunikationssituationen handeln können. Im Folgenden wird der Fokus deshalb auf die bimodal-bilinguale Sprachbildung in der inklusiven Schule gelegt.

5 Bimodal-bilinguale Sprachbildung in der inklusiven Schule

5.1 Ziele inklusiver bimodal-bilingualer Sprachbildung

Die UN-Behindertenrechtskonvention, die von Deutschland 2009 ratifiziert wurde, enthält nicht nur das Recht auf inklusive Bildung von Menschen mit Behinderung, sondern macht auch Aussagen zur Sprachbildung hörgeschädigter Menschen. So steht im Artikel 24, dass das Erlernen von Gebärdensprache zu ermöglichen und die sprachliche Identität hörgeschädigter Menschen in der Bildung zu fördern sei. Außerdem seien die Sprachen und kommunikativen Mittel in der Bildung einzusetzen, die für den Einzelnen am besten zugänglich sind. Europaweit und auch in Deutschland werden allerdings erst sehr zögerlich inklusive bimodal-bilinguale Bildungsangebote umgesetzt (vgl. Becker et al., 2017b; Audeoud et al., 2017). Dabei gibt es mittlerweile vielversprechende positive Beispiele aus verschiedenen Ländern, bei denen hörende

und hörgeschädigter Kinder und Jugendliche gemeinsam mit Laut- und Gebärdensprache unterrichtet werden (vgl. Krausneker et al., 2017; Hänel et al., 2017).

Ziele der inklusiven Sprachbildung in Kontexten, in denen hörgeschädigte und hörende Schüler*innen gemeinsam lernen, sind zweisprachig und gelten anknüpfend an Lütke (in diesem Band) für beide Sprachen: In beiden Sprachen, d.h. sowohl in Deutsch als auch in DGS, ist vor dem Hintergrund der jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen ein umfangreiches Registerspektrum zu vermitteln, so dass sprachliche Handlungskompetenzen für unterschiedliche informelle und formelle Situationen in beiden Sprachen erweitert werden. Ziel ist außerdem, reflektierend beide Sprachen vergleichen und analysieren zu können sowie über sprachmittlende und interkulturelle Kompetenzen zu verfügen. Außerdem ist es Ziel, ein positives Selbstkonzept hinsichtlich der eigenen Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprachen zu entwickeln und diese als Ressourcen zu verwenden.

Hörgeschädigte Schüler*innen profitieren von der Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag, da sich damit verschiedene Bildungswelten eröffnen: Hohe DGS-Kompetenzen ermöglichen z. B. die Teilhabe an akademischen Diskursen mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetscher*innen, hohe Deutsch-Kompetenzen zumindest im schriftsprachlichen Bereich eröffnen durch Lektüre ebenfalls vielfältige Bildungswelten sowohl im Alltag als auch im Beruf. Aus diesem Grund und aufgrund der erhöhten Entwicklungsrisiken darf die sprachliche Bildung nicht nur auf die Sprachenfächer und mögliche (individuelle) Fördereinheiten beschränkt sein, sondern der Fachunterricht ist selbst sprachsensibel zu gestalten, wobei beide Sprachen zu berücksichtigen sind.

Um kooperatives Lernen und soziale Integration zu ermöglichen, ist es sinnvoll, in inklusiven Kontexten diese Ziele auch für die hörenden Schüler*innen anzustreben. Lernen diese DGS nicht oder nur auf einem sehr basalen Niveau, sind kooperative Lernformen nicht möglich, da die Wahrnehmung von gesprochener Sprache bei einer Hörschädigung eingeschränkt bleibt. Zwar kann der Einsatz von Dolmetscher*innen für Deutsch und DGS in Teilen des Unterrichts hilfreich sein, aber bei Gruppenarbeiten und spätestens in der Pause benötigen die Schüler*innen untereinander für beide Seiten funktionierende Sprache(n). Die bimodale Mehrsprachigkeit ist für hörende Schüler*innen durchaus ein Gewinn, da sie damit ihre Kommunikationsmöglichkeiten ausbauen. Erst wenn gesellschaftlich akzeptiert ist, dass Gebärdensprachen nicht nur ein „Notnagel“ für hörgeschädigte Schüler*innen, sondern wertvolle Sprachen, die wie jede andere Lautsprache auch für hörende Menschen bereichernd sind, nähern wir uns der Idee von Inklusion, die nicht nur die Duldung, sondern auch die Wertschätzung von Vielfalt beinhaltet. Obwohl es mittlerweile in einigen deutschen Bundesländern Lehrpläne für alle für das Fach DGS gibt, hat die Kultusministerkonferenz aber bislang die Anerkennung des Fachs DGS als ein Sprachenfach, das auch in Abschlussprüfungen zählt (z. B. als zweite Fremdsprache beim Abitur), verweigert, so dass wir in dieser Hinsicht von inklusiver (Sprach-)Bildung noch weit entfernt sind (für eine Übersicht vgl. Becker & Krausmann, 2016).

5.2 Bimodal-bilinguale Praxis in der inklusiven Schule

Auch wenn die Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz noch aussteht, hat sich bimodal-bilinguale Sprachbildung in der Praxis sowohl an Förderschulen als auch beim gemeinsamen Lernen an Regelschulen bereits bewährt. Gut geeignet sind Unterrichtsmodele, bei denen eine Gruppe hörgeschädigter Kinder gemeinsam mit hörenden Kindern lernen (vgl. Krausneker et al., 2017). Die Schüler*innen benötigen in beiden Sprachen gleichaltrige Gesprächspartner*innen, gleichzeitig haben sie die Chance, bei Bedarf sich auch in ihre jeweilige Sprachgruppe zurückzu-

ziehen. Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche benötigen u. a. für ihre Identitätsarbeit außerdem gleichbetroffene Gesprächspartner, die ihre Erfahrungswelt teilen.

Für das sprachliche Handeln im mehrsprachigen Unterricht ist das Konzept des Translanguaging hilfreich (vgl. García & Wei, 2014), das auch für die Verwendung von Gebärdensprache und Lautsprache im Unterricht angewendet werden kann und sich insbesondere für heterogene Gruppen eignet, in denen Schüler*innen über unterschiedliche Kompetenzen in den beiden Sprachen verfügen. Dabei werden beide Sprachen dynamisch und flexibel eingesetzt, so dass Bildung und auch der Aufbau von sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen möglich werden. Die Erfahrungen aus bimodal-bilingualen Bildungssettings lassen sich auch in anderen Kontexten mit mehrsprachigen Kindern, die mit mehreren Lautsprachen aufwachsen oder Deutsch als Zweitsprache lernen, anwenden. Im Folgenden sollen deshalb einige Aspekte der Umsetzung in der Praxis erläutert werden.

Unterrichtskommunikation

Es haben sich unterschiedliche Formen des Einsatzes von Laut- und Gebärdensprache in heterogenen Lerngruppen sowohl an Förderschulen als auch in inklusiven Settings bewährt:

- Zwei Lehrer*innen, z. B. eine Regelschullehrkraft und eine sonderpädagogische Lehrkraft, unterrichten gemeinsam eine Klasse, wobei unterschiedliche Konstellationen im Sinne des Translanguaging zur Anwendung kommen: Zum Beispiel verwendet eine Lehrkraft gesprochenes Deutsch, die andere DGS, wobei in frontalen Situationen die eine Lehrkraft die andere übersetzt. Bei der Gruppenarbeit und im Einzelgespräch passen sich die Lehrer*innen den jeweiligen Sprachen der Schüler*innen an. Je nach Bedarf kann die Klasse zeitweise in zwei Gruppen nach sprachlichen Kriterien getrennt unterrichtet werden.
- Es werden Dolmetscher*innen für Deutsch und DGS eingesetzt. Der Einsatz von qualifizierten Dolmetscher*innen ist vor allem in höheren Jahrgangsstufen und Fächern sinnvoll, wenn der Gesprächsanteil in der Gesamtgruppe besonders hoch ist.
- Wie oben bereits gesagt, ist es notwendig, dass die hörenden und hörgeschädigten Schüler*innen eine gemeinsame Sprache bzw. geeignete Kommunikationsstrategien entwickeln, die ihnen Gespräche untereinander ohne die Unterstützung von Erwachsenen ermöglichen. Dafür ist es sinnvoll, dass hörende Schüler*innen DGS lernen. Als unterstützende Kommunikationsstrategie in ausgewählten Situationen hat sich außerdem der Einsatz von Spracherkennungsprogrammen auf Tablets erwiesen, bei dem Gesprochenes in Schriftsprache umgesetzt wird. Allerdings setzt dies eine hohe Lesekompetenz bei den hörgeschädigten Schüler*innen voraus (vgl. Hänel et al., 2017, S. 6).

Sprachunterricht und Sprachförderung

Die Methodik des *Deutschunterrichts* gilt es zu differenzieren, so dass die unterschiedlichen Bedürfnisse von hörenden und hörgeschädigten Schüler*innen berücksichtigt werden. Hierzu gehören u. a. folgende Aspekte:

- Gebärdensprachliche Kompetenzen werden systematisch als Brücke in die deutsche Sprache verwendet. Dies geschieht z. B. dadurch, dass neue deutsche Wörter mit bereits vorhandenen Gebärden verknüpft werden oder dass eine Geschichte erst gebärdet und danach aufgeschrieben wird. Auch kontrastiver Grammatikunterricht, in dem die Strukturen beider Sprachen reflektierend verglichen werden, kann hilfreich sein (vgl. Fischer et al., 2000).
- Da hörgeschädigte Kinder neue Wörter im Deutschen weniger durch die passive Teilnahme an Gesprächen „nebenbei aufschnappen“ können, kommt der aktiven Wortschatzerweite-

rung in der gesamten Schulzeit eine enorme Bedeutung zu. Hilfreich ist, in unterschiedlichen Unterrichtssituationen gezielt verschiedene Kommunikationsanlässe zu schaffen, in denen die neuen Wörter immer wieder vorkommen und sich deshalb einschleifen können. Dabei ist sicherzustellen, dass die Wörter immer gleichzeitig in geschriebener Form sichtbar sind.

- Da die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit insbesondere bei hochgradig hörgeschädigten oder gehörlosen Kindern eingeschränkt ist, hilft es beim Schriftspracherwerb, von Anfang an verstärkt visuelle Strategien anzuleiten. Dazu gehört die logographemische Strategie, wobei sich die Kinder die Wortbilder visuell als Ganzes einprägen. Orthographische Strategien (z.B. die Gleichschreibung von Wortstämmen (Morphemkonstanz)) sollten unter Umständen früher angeleitet werden, damit hörgeschädigte Kinder die Rechtschreibung erlernen. Darüber hinaus kann phonologische Bewusstheit in einigen Fällen trainiert werden, in dem z.B. auf unterschiedliche Mundbilder beim Ablesen aufmerksam gemacht wird. Bewährt hat sich dabei auch der Einsatz des Fingeralphabets, bei dem mit der Hand Buchstaben der deutschen Schriftsprache in die Luft buchstabiert werden.
- Lesen ist ein wichtiger Schlüssel insbesondere für hörgeschädigte Kinder, da es ihnen den Zugang zur deutschen Sprache ermöglicht. Da der Leselernprozess für sie aber oft besonders mühsam ist, gilt es im besonderen Maße, immer wieder die Lesemotivation aufrechtzuerhalten und Anschlusskommunikation z.B. in DGS zu ermöglichen (vgl. z.B. Becker et al., 2017a).
- Je nach Grad der Hörschädigung kommt der Schriftlichkeit eine höhere Bedeutung zu als der Mündlichkeit. Das gilt auch für die anderen Sprachenfächer wie Englisch oder Französisch. Da Schrift das sicherere Medium ist, mit dem Deutsch oder auch eine andere Lautsprache verstanden werden kann, müssen Inhalte immer wieder schriftlich abgesichert werden.

DGS-Kompetenzen sollten in einem eigenen *Unterrichtsfach DGS* über die gesamte Schulzeit hinweg erweitert werden. Dieses Fach hat wie alle anderen Sprachenfächer zum Ziel, kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Becker & Krausmann, 2016). Das Unterrichtsfach DGS ist nicht nur notwendig, damit hörgeschädigte Schüler*innen unterschiedliche Register in der DGS erwerben und über gebärdensprachliche Strukturen und Texte reflektieren, sondern auch die Voraussetzung dafür, dass hörende Schüler*innen DGS lernen können. Für das Unterrichtsfach DGS, aber auch für die Gestaltung anderer Unterrichtsfächer ist es besonders hilfreich, wenn hörgeschädigte Lehrkräfte eingesetzt werden, die DGS auf sehr hohem Niveau beherrschen. Gleichzeitig haben sie auch Vorbildfunktion und dienen als Identifikationsfigur für die Schüler*innen.

Werden beide Sprachen als Bildungssprachen eingesetzt, wird der Deutsch-Unterricht differenziert und der Fachunterricht bilingual und sprachsensibel gestaltet, und gibt es das Unterrichtsfach DGS, verwischen die Grenzen zwischen Sprachbildung und Sprachförderung. Dies gilt besonders beim Einsatz von zwei Lehrer*innen im Unterricht. Dennoch können hörgeschädigte Kinder zusätzliche individuelle Unterstützung insbesondere beim Erwerb des Deutschen benötigen. Dies kann auch z.B. logopädische Förderung sein, die in zusätzlichen (individuellen) Fördereinheiten oder auch außerschulisch durchgeführt wird.

Methoden und Materialien im bilingualen sprachsensiblen Fachunterricht

Die Auswahl und Gestaltung von Methoden und Materialien muss die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler*innen in den Sprachen und ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten berücksichtigen und deshalb genügend Raum für Differenzierung bieten. Auch hier gibt es

viele Parallelen zu anderen vulnerablen DaZ- Schüler*innen, die von gleichen oder ähnlichen Methoden profitieren. Hier hat sich u. a. folgendes bewährt:

Beide Sprachen können in verschiedenen Formen und Registern in unterschiedlichen Unterrichtsphasen im Sinne des Translanguaging (vgl. Swanwick, 2015; Celic & Seltzer, 2011) eingesetzt werden: Die Schüler*innen bekommen im Geschichtsunterricht z. B. die Aufgabe, eine Präsentation zu einem Thema vorzubereiten. Sie erhalten zur Vorbereitung schriftliches Quellenmaterial (= Deutsch). Sie können dann zwischen verschiedenen Präsentationsformen wählen: Entweder erstellen sie ein Plakat (Bilder + schriftlicher Text (= Deutsch)), ein DGS-Video (sogenanntes mediales Gebärden) oder bereiten einen „mündlichen“ Vortrag je nach Wunsch in DGS oder gesprochenem Deutsch vor. Solche Verfahren ermöglichen eine gute Differenzierung in einer sprachlich heterogenen Klasse.

Die Arbeitsblätter werden zweisprachig gestaltet, indem schriftsprachliche (Fach-)Wörter (= Deutsch) mit Fotos oder Zeichnungen von Gebärden (= DGS) versehen werden.

Die Absicherung des Verstehens schriftlicher Texte geschieht durch zusätzliche Kontextualisierung (z. B. durch Bilder, Worterklärungen etc.).

Im inklusiven Unterricht wird regelmäßig eine „stille Phase“ für alle Schüler*innen praktiziert. Dabei handelt es sich um eine kurze Unterrichtssequenz, die nur in DGS durchgeführt wird, wobei die Lehrkraft z. B. Fachbegriffe in DGS oder ein Thema kurz erläutert. Dadurch haben auch die hörenden Mitschüler*innen die Möglichkeit, ihre DGS-Kompetenzen auszubauen. Zur Verstehensabsicherung für alle können die Inhalte durch die deutsche Schriftsprache an der Tafel notiert werden (Hänel et al., 2017, S. 16).

Bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung, u. a. auch bei der Auswahl von Lesetexten, wird das unterschiedliche Vorwissen der Schüler*innen berücksichtigt. Ggf. müssen das Vorwissen zunächst aktiviert und zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt werden. Hörschädigte Schüler*innen erleben die Welt in Teilen anders als hörende Schüler*innen, was sich auch auf das schlussfolgernde Verstehen von Texten auswirken kann. Nicht zuletzt auch für die Unterstützung interkultureller Kompetenzen ist es sinnvoll, auch Texte wie z. B. Romane oder Gedichte von gehörlosen oder schwerhörigen Menschen in den Unterricht einzubeziehen.

Erfolgs- und Leistungskontrolle

Der erschwerte Zugang zum Deutschen bei einer Hörschädigung macht bei der Erfolgs- und Leistungskontrolle die Gewährung von Nachteilsausgleichen notwendig. Dieser kann z. B. dadurch hergestellt werden, dass mehr Zeit für das Schreiben bei Klausuren gegeben wird, Worterklärungen geliefert und/oder Wörterbücher für Deutsch benutzt werden dürfen. Der Verzicht auf Prüfungen, die Hörverstehen erfordern, und der Einsatz von Gebärdensprachdolmetscher*innen in mündlichen Prüfungen gehören ebenfalls dazu. Bei der Bewertung von Leistungen sind unter Umständen die grammatischen und lexikalischen Kompetenzen im Deutschen weniger zu berücksichtigen und stärker das funktionale Schreiben zu bewerten.

6 Fazit

In einer Studie zum Stand der bimodal-bilingualen Bildung in Europa haben wir festgestellt, dass es mittlerweile in 80% von 39 untersuchten Ländern Bildungsangebote mit Laut- und Gebärdensprache gibt. In 17 dieser Länder wurden bereits bimodal-bilinguale Bildungsangebote gesetzlich verankert. In Deutschland und auch in vielen anderen europäischen Ländern ist der Einsatz von Gebärdensprache aber vor allem auf Förderschulen beschränkt. Selbst hier wird

sie in Deutschland noch nicht flächendeckend umgesetzt. Unsere Studie hat auch gezeigt, dass die Schulpraxis vielerorts der Bildungspolitik weit voraus ist, die nun angehalten ist, bimodal-bilinguale Bildung in Förderschulen und in inklusiven Bildungssettings systematisch zu implementieren. Dazu gehört auch, dass in Europa und auch in Deutschland mehr Lehrer*innen für den bimodal-bilingualen Unterricht qualifiziert werden müssen (vgl. Becker et al., 2017b; Audeoud et al., 2017). Diejenigen, die mehr über die Gestaltung von bimodal-bilinguaem Unterricht erfahren möchten, seien deshalb auf die Internetseite www.univie.ac.at/teach-designbilingual/ (eingesehen am 10.12.2018) verwiesen, in denen entsprechende Werkzeuge, Materialien und Unterrichtsentwürfe abgerufen werden können. Audeoud et al. (2017), Becker und Jaeger (2019) sowie Leonhardt (2018) enthalten außerdem Einführungen in die unterschiedlichen Aspekte der Sprachbildung und -förderung hörgeschädigter Kinder sowie weitere Impulse für den inklusiven Unterricht.

Literatur

- Audeoud, M., Becker, C., Krausneker, C. & Tarciová, D. (2017). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil III: Sprachbildung für hörbehinderte SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern. *Das Zeichen* (107), S. 416-429.
- Becker, C. & Jaeger, H. (2019). *Deutsche Gebärdensprache. Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Becker, C., Brandes, A., Falkenberg, C., Hoffmann, W. & Möbius, U. (2017a). Lese-Treff für hörgeschädigte Jugendliche – ein Kooperationsprojekt der Ernst-Adolf-Eschke-Schule und der Humboldt-Universität zu Berlin. *Hörgeschädigtenpädagogik* (1/2017), S. 14-19.
- Becker, C., Audeoud, M., Krausneker, V. & Tarciová, D. (2017b). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa – Teil I: Erhebung des Ist-Stands. *Das Zeichen* (105), S. 60-73.
- Becker, C., Hansen, M. & Barbeito Rey-Geißler, P. (2018). Narrative Kompetenzen hörgeschädigter Kinder – Die Interaktion von Gebärdenspracherwerb und Theory of Mind. *Das Zeichen* (108), S. 90-105.
- Becker, C. & Krausmann, B. (2016). Das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache in Deutschen Schulen – Aktueller Stand. *Das Zeichen* (103), S. 252-267.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. New York: CUNY-NYSIEB. https://uiowa.edu/accel/sites/uiowa.edu.accel/files/wysiwyg_uploads/celicseltzer_translanguaging-guide-with-cover-1.pdf. Zugegriffen 10.12.2018.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D. & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers. Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition* 124 (1), S. 50-65.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters Ltd.
- De Villiers, P. A., de Villiers, J. G., Hoffmeister, R. & Schick, B. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development* 78 (2), S. 376-396.
- Dubuisson, C., Parisot, A.-M. & Vercaingne-Ménard, A. (2008). Bilingualism and deafness. Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. In C. Plaza Pust & E. Morales-López (Hrsg.), *Sign bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (S. 51-71). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fischer, R., Kollien, S., Poppendieker, R., Vaupel, M. & Weinmeister, K. (2000). *Materialien zur kontrastiven Grammatik DGS-Deutsch I: Singular-/Plural-Übereinstimmung bei Verben. Mit Begleitvideo*. Münster: LIT.
- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging in Education. In O. García & L. Wei (Hrsg.), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (S. 63-77). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Giezen, M. (2011). *Speech and sign perception in deaf children with cochlear implants*. Universiteit van Amsterdam. https://pure.uva.nl/ws/files/1469443/89769_thesis.pdf. Zugegriffen 10.12.2018.
- Eichmann, H., Hansen, M. & Heßmann, J. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Deutsche Gebärdensprache – Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven*. Seedorf: Signum Verlag.
- Harris, M., Terleksi, E. & Kyle, F. E. (2017). Literacy outcomes for Deaf and Hard of Hearing primary school children: A cohort comparison study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 60 (3), S. 701-711.

- Hänel-Faulhaber, B. (2018). Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/gebaerdensprache-lautsprachunterstuetzende-gebaerden-und-bildkarten/>. Zugriffen 17.12.2018.
- Hänel-Faulhaber, B. (2012). Gebärdenspracherwerb: Natürliches Sprachlernen gehörloser Kinder. In H. Eichmann, M. Hansen & J. Heßmann (Hrsg.), *Handbuch Deutsche Gebärdensprache – Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven* (S. 293-310). Seedorf: Signum Verlag.
- Hänel, A., Nedden, T. & Bredehöft, J. (2017). Leitfaden für eine gemeinsame bilinguale Beschulung von Hörenden, Schwerhörigen und Gehörlosen in der Oberstufe. Ergebnisse eines dreijährigen Pilotprojekts an der Stadtteilschule Hamburg Mitte in Zusammenarbeit mit der Elbschule Hamburg. <https://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/index.php?id=28&cupId=159>. Zugriffen 10.12.2018.
- Hansen, M. & Heßmann, J. (2013). Register und Textsorten in der Deutschen Gebärdensprache: Eine korpusbasierte Annäherung. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58 (1), S. 133-165.
- Hermans, D., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2010). Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15 (2), S. 107-119.
- Hintermair, M. & Markschar, M. (2008). Kognitive Entwicklung gehörloser Kinder: Was die Forschung für die pädagogische Praxis anbietet. *Das Zeichen* (79), S. 240-254.
- Hintermair, M., Schenk, A. & Sarimski, K. (2011). Verhaltensauffälligkeiten bei hörgeschädigten Kindern. Eine explorative Studie mit Schülern einer schulischen Einrichtung für Hörgeschädigte. *Empirische Sonderpädagogik* 3 (2), S. 83-104.
- Hintermair, M., Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichten – psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen*. Heidelberg: Median-Verlag.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M. & Tarsciová, D. (2017). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa – Teil II: Good-Practice-Beispiele. *Das Zeichen* (106), S. 262-277.
- Ladd, P. (2008). *Was Ist Deafhood? Gebörlosenkultur im Aufbruch*. Hamburg: Signum.
- Leonhardt, A. (Hrsg.). (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayberry, R. I., Chen, J.-K., Witcher, P. & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language* 119 (3), S. 16-29.
- Mayberry, R. I. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research* 36 (6), S. 1258-1270.
- Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything. Age of first language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), S. 537-549.
- Mayberry, R. I. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition. Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language* 87 (3), S. 369-384.
- Morford, J. P. & Carlson, M. L. (2011). Sign perception and recognition in non-native signers of ASL. *Language Learning and Development* 7 (2), S. 149-168.
- Pénicaud, S., Klein, S., Zatorre, R. J., Chen, J.-K., Witcher, P., Hyde, K. & Mayberry, R. I. (2012). Structural brain changes linked to delayed first language acquisition in congenitally deaf individuals. *NeuroImage* (66), S. 42-49.
- Peterson, C. C. & Wellman, H. M. (2009). From fancy to reason. Scaling deaf and hearing children's understanding of theory of mind and pretence. *The British Journal of Developmental Psychology* 27 (2), S. 297-310.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Têtreault, K. & Ferraro, V. (2001). Bilingual Signed and Spoken Language Acquisition from Birth. Implications for the Mechanism Underlying Early Bilingual Language Acquisition. *Journal of Child Language* (28), S. 453-496.
- Rönnberg, J. (2003). Working memory, neuroscience, and language: evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark & P. Spencer (Hrsg.), *The Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (S. 478-490). Oxford u. a.: Oxford University Press.
- Schäffe, I. (2005). *Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern*. Hamburg: Signum.
- Swanwick, R. (2015). Scaffolding Learning Through Classroom Talk: The Role of Translanguaging. In: M. Marschark & P. Spencer (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language* (S. 420-430). Oxford u. a.: Oxford University Press.
- Szagoon, G. (2010). Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 1/2010, S. 8-36.
- Van Gent, T., Goedhart, A. W., Knoors, H. E., Westenberg, P. M. & Treffers, P. D. (2012). Self-concept and ego development in deaf adolescents: a comparative study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17 (3), S. 333-351.
- Worsfold, S., Mahon, M., Pimperton, H., Stevenson, J. & Kennedy, C. (2018). Predicting reading ability in teenagers who are deaf or hard of hearing: A longitudinal analysis of language and reading. *Research in Developmental Disabilities* (77), S. 49-59.

Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet

Abstract

Sprachpädagogische und sprachtherapeutische Interventionen haben das Ziel, Bildungschancen und gesellschaftliche Verwirklichung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter der Vielfalt sprachlich-kommunikativer Erscheinungen zu sichern. Dabei werden unterrichtsbasierte Sprachbildungsprozesse in verschiedenen Bildungskontexten durch weiterführende spezifische Maßnahmen zum Abbau sprachlich-kommunikativer Lernbarrieren und Aufbau sprachlich-kommunikativer Funktionsfähigkeit inklusiv unterstützt. Hierzu wird in diesem Beitrag das inklusive Unterrichtsprofil im Bereich Sprache und Kommunikation dargelegt, welches auf der Basis komplementärer Interprofessionalität mit grundlegender Sprachbildungsarbeit interdependent verknüpft und in der Relationalen Sprachdidaktik theoretisch verortet ist.

1 Vom Kind aus gedacht

Inklusive Sprachbildung verweist auf einen alltagsbasierten Lern- und Erfahrungskontext, der für alle Lernenden zugänglich ist (vgl. Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018; Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015). Zudem ist Sprachbildung nicht auf Institutionen und Altersgruppen begrenzt, sondern erhebt einen durchgängigen Bildungsanspruch mit Übergängen und Öffnungen in vorschulischen, schulischen wie auch außerschulischen Bildungswegen und Netzwerken (vgl. Gogolin et al., 2011). Hierbei können Interventionen im Rahmen der Fachdisziplinen der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation sowie der Sprachtherapie bzw. Logopädie alltägliche präventive Sprachbildungsprozesse bei besonderem Bedarf spezifisch unterstützen und zur Sicherung von Bildungschancen individuell beitragen. Insofern setzen inklusive Sprachbildung und komplementär verknüpfte spezifische Sprachförderung bei den unterschiedlichen Zugängen der Kinder und Jugendlichen zu Sprache und Kommunikation an.

1.1 Julian und Lukas – ein sprachlich-kommunikatives Praxisphänomen

Beginnen wir die Betrachtung der inklusiven Verortung von Sprachpädagogik und Sprachtherapie an einem Beispiel aus einer Dialogsituation zwischen zwei Jungen. Die beiden Kinder haben die Aufgabe, gemeinsam ein Piratenschiff aus verschiedenen Materialien zu bauen, um einen Schatz zu finden. Julian¹ (7 Jahre) ist verunsichert, ob das Arbeitsprodukt innerhalb der Unterrichtsphase zu Ende geführt werden kann. Er wendet sich an seinen Partner Lukas (8 Jahre), der ihm die Zuversicht vermittelt, dass die Arbeit bestimmt gelingen werde. Somit wird Julian von Lukas unterstützt, das unterrichtliche Ziel mit positiver Perspektive im Auge zu behalten.

¹ Alle Namen der aufgeführten Kinder sind anonymisiert.

Julian: „[...] ja, [...] wetten, dass unser Boot nicht fertig wird [...] oder meinst du, dass wir das locker schaffen?“

Lukas: „/lɔtɐ/“ (locker)

[...]

Julian: „wenn wir alles gut [...] meinst, dass wir das locker schaffen oder verlieren könnten?“

Lukas: „locker“

Julian: „locker [...] schaffen?“ (Stitzinger, 2018, S. 106f.)

Die Unterstützung innerhalb dieser Partnerarbeit erfolgt allerdings nicht einseitig nur durch die motivierenden Äußerungen von Lukas – auf der (*sprachlich-*)*inhaltlichen* Ebene. Gleichzeitig gibt auch Julian – auf der (*sprachlich-*)*formalen* Ebene – unterstützende Impulse für Lukas. Mit dem mehrmaligen Angebot des Wortes „locker“ modelliert Julian auf natürliche Weise die korrekte lautliche Realisierung des Phonems /k/. Lukas erhält damit von Julian ein wirksames linguistisches Modell, mit dem Lukas seine Ausspracheproblematik, nämlich den phonologischen Prozess der Lautvorverlagerung, in der Peersituation zu überwinden vermag.

Im begleitenden Forschungsprojekt ‚Doing Identity‘ (vgl. Stitzinger, 2018)² bestätigten sich *gegenseitig unterstützende Kommunikationssituationen* zwischen Kindern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Erstens gelangen gegenseitige Motivierungen im Hinblick auf eine zielführende und konzentrierte Aufgabenbewältigung durch die sprachlichen Hilfen innerhalb der Peerkonstellationen. Zweitens konnten in den Dialogen der Kinderpaare zugleich Übernahmen zielsprachgerechter linguistischer Markierungen signifikant ermittelt werden. Dabei zeigten sich die Kinder im Allgemeinen offen und empathisch gegenüber möglichen Verständnisschwierigkeiten der*des Partnerin*Partners (vgl. ebd.). Hiermit erweist sich, dass situativ erschwerte Zugänge zur Sprache wiederum durch ausgleichende Fähigkeiten im Kontext der Diversität inklusiver Lerngruppen interdependent kompensiert werden können.

Neben den geschilderten aussichtsreichen sprachlich-kommunikativen Potenzialen muss jedoch eingeräumt werden, dass innerhalb der oben genannten Studie gleichfalls *herausfordernde Dialogsituationen* beobachtet wurden. Teilweise offenbarten sich in den Partner*innengesprächen Anfälligkeiten für Missverständnisse und Fehlinterpretationen zwischen den Kindern (vgl. ebd.). Diese Kommunikationsprobleme führten zeitweise zur Ungeduld von Kindern und zu sprachlichen Machtverhältnissen (vgl. ebd.).

Aus den Forschungsergebnissen kann geschlossen werden, dass Kinder mit sprachlich-kommunikativen Modell-Potenzialen ihre Wirkungen auf andere erst verstehen lernen müssen, bevor sich diese gewinnbringend entfalten können (vgl. ebd.). Demgegenüber ist bei Kindern mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen vor allem ein Selbstvertrauen zu fördern, um korrekte linguistische Vorlagen konstruktiv in den eigenen Spracherwerb und Sprachgebrauch aufnehmen zu können (vgl. ebd.). So benötigt die Sicherung der Leistungsfähigkeit heterogener Kindergruppen in inklusiven Settings eine begleitende und sensible Unterstützung durch Lehrpersonen. Dabei können sprachlich-kommunikative Entwicklungspotenziale durch sprachpädagogische und sprachtherapeutische bzw. logopädische Hilfen flankierend gefördert werden (vgl. ebd.).

2 Im Rahmen der Studie ‚Doing Identity‘ (Leibniz Universität Hannover, wissenschaftliche Gesamtleitung Prof. Dr. habil. Ulrike Lütke) wurden verbale und nonverbale Kommunikationsanteile dyadischer Interaktionen von Kindern ($n = 48$) innerhalb eines thematischen Materialfeldes im ersten Schuljahr mikrosequenzanalytisch untersucht. Besonderer Dank gilt Sophia Brenken, Nadja Isermann, Pia Nehlert und Ronja Stöter für die Bereitstellung der Ergebnisse aus ihren Masterarbeiten im Rahmen des Forschungsprojektes.

1.2 Interdependente Betrachtungsebenen zu Sprachpädagogik und Sprachtherapie

Zur weiteren Darlegung des Verhältnisses sprachpädagogischer und sprachtherapeutischer bzw. logopädischer Interventionen in der inklusiven Schulpraxis³ wird eine induktiv aufbauende Betrachtung vom Konkreten zum Abstrakten vorgenommen. Hierzu wird das wissenschaftstheoretische Modell interdependenter Betrachtungsebenen der Sprach(heil)pädagogik⁴ nach Lütke (2014) zugrunde gelegt (siehe Abb. 1). Ausgehend vom wahrnehmbaren Phänomen des vorangegangenen Dialogbeispiels (siehe Kapitel 1.1) wird in diesem Beitrag die schulische Handlungspraxis im Fokus inklusiver Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie bzw. Logopädie (siehe Kapitel 2) auf einer weiter abstrahierenden Ebene im Hinblick auf ein komplementäres inklusives Unterstützungsprofil im Bereich Sprache und Kommunikation konzeptualisiert (siehe Kapitel 3). Daraus wird schließlich eine fachwissenschaftliche theoriebildende Ableitung zur ‚Relationalen Sprachtheorie‘ nach Lütke (2012) entwickelt.

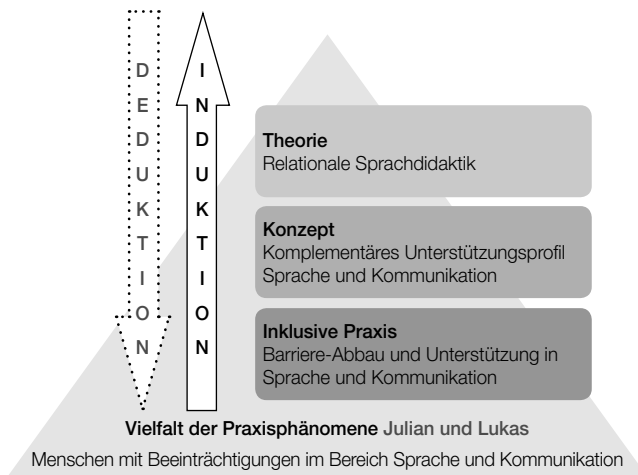


Abb. 1: Wissenschaftstheoretisches Modell interdependenter Betrachtungsebenen zu Sprachpädagogik und Sprachtherapie (nach Lütke, 2014)

In dieser skizzierten *induktiven* Logik können Erscheinungen der Praxis auf allgemeine Aussagen, Gesetzmäßigkeiten und Theorien generalisiert werden. Schließlich können diese Verallgemeinerungen in einem zirkulären Schema wiederum *deduktiv* auf Gültigkeit in der Realität überprüft und angewendet werden (vgl. Breuer, 2010).

3 Im Verständnis dieses Beitrages beruht die inklusive Schulpraxis auf dem Grundprinzip der Wertschätzung und Bereicherung von Vielfalt der Lernenden und Lehrenden ohne Separierung von Gruppen. Pädagogik, Didaktik und Methodik müssen sich an die Bedürfnisse aller Individuen anpassen (und nicht umgekehrt), um eine volle Bildungsteilhabe auf vielfältigen Lernwegen zu gewährleisten. Dazu müssen spezielle, geeignete Mittel und Methoden zum Abbau von Lernbarrieren sowie zur Förderung für alle individuell bereitgestellt werden.

4 In diesem Beitrag werden die Bezeichnungen ‚Sprachpädagogik‘ und ‚sprachpädagogisch‘ statt der klassischen Begriffe ‚Sprachheilpädagogik‘ und ‚sprachheilpädagogisch‘ verwendet, um die inklusive Öffnung der sonderpädagogischen Fachdisziplin im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation auszudrücken. Außerdem steht nicht das „Heilen“ eines Defizites im Sinne einer Angleichung an eine sprachliche Norm im Fokus pädagogischer Interventionen, sondern die Unterstützung individueller sprachlich-kommunikativer Entwicklungs- und Verwirklichungsmöglichkeiten.

2 Unterstützung von Sprache und Kommunikation im inklusiv schulischen Kontext

Aspekte der Sprache und Kommunikation sowie mögliche sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen sind im schulischen Kontext nicht isoliert zu verstehen. Es liegen hierzu mehrdimensionale Felder vor, in denen dynamische und interdependente Prozesse wirksam werden. So sind heterogene sprachlich-kommunikative Erscheinungen nicht ausschließlich auf den vorrangigen Unterstützungsbedarf der Sprache und Kommunikation zu reduzieren. Außerdem müssen sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen stets auch auf den Kontext des Lehrens und Lernens bezogen werden, um Bildungsanschlüsse erfolgreich zu sichern.

In den nachfolgenden Ausführungen wird der sprachlich-kommunikative Gegenstandsbereich zunächst in ganzheitlicher Sichtweise in den Querlagen unterschiedlicher schulischer Förderschwerpunkte eingeordnet, um diesen dann im spezifischen Kontext der Phonologie und des Schriftsprachlernens exemplarisch zu konkretisieren.

2.1 Vielfalt sprachlich-kommunikativer Erscheinungen im Bildungskontext

Mit dem Blick auf eine inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen öffnet sich gleichzeitig das Verständnis, dass sprachlich-kommunikative Bildung und Förderung ein Ziel im Unterrichtsalltag aller Lernbereiche für alle Schüler*innen darstellt. Jede*r Lernende befindet sich dazu in unterschiedlichen Entwicklungsprozessen und bringt ein vielfältiges Fähigkeitspektrum mit. Diese sprachlichen und kommunikativen Prozesse sowie Fähigkeiten des Individuums stehen im wechselseitigen Zusammenhang mit umgebenden Einflüssen und Faktoren, beispielsweise in Schule, Familie, Gesellschaft und Kultur (vgl. Lüttke, 2012a). Somit sind Abweichungen von typischen altersgerechten Erscheinungen im Bereich der Sprache und Kommunikation nicht als defizitäres Merkmal einer Person zu verstehen (vgl. BAR, 2015). Vielmehr bildet die Vielfalt des sprachlich-kommunikativen Ausdrucks und Handelns die Normalität bzw. Selbstverständlichkeit individueller sowie interindividueller Lebensvollzüge ab.

Ebenso lassen sich sprachlich-kommunikative Problemlagen nicht nur auf den *primären* Förderschwerpunkt Sprache beschränken (vgl. Lüttke & Stitzinger, 2015, 2017a). Beeinträchtigungen des Sprechens, der Sprache, des kommunikativen Handelns sowie Schwierigkeiten im Umgang mit eigenen sprachlichen Beeinträchtigungen können auch anderen Förderschwerpunkten in der Orientierung an den Empfehlungen und Dokumentationen der Kultusministerkonferenz *sekundär* zugeordnet werden (vgl. KMK, 2011; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018).

Das Aufgabenspektrum der Sprachpädagogik und Sprachtherapie (siehe Abb. 2) erweitert sich demnach in der inklusiven Schule auf Interventionen bei Kindern und Jugendlichen mit anderen primären Förderbedarfen (vgl. Lüttke & Stitzinger, 2015, 2017a). Beispielsweise können bei Kindern und Jugendlichen als Folge von Beeinträchtigungen im *Lern- und Leistungsverhalten* sprachstrukturelle Entwicklungsstörungen mit Auswirkungen auf das schriftliche und mathematische Lernen vorliegen. Ferner können Beeinträchtigungen in der *emotionalen und sozialen Entwicklung* zusätzliche Begleiterscheinungen in der Kommunikation oder im Redefluss hervorrufen. Zudem treten bei Beeinträchtigungen der *geistigen Entwicklung* häufig auch so genannte eingebettete Sprachentwicklungsstörungen mit elementaren lautsprachlichen Äußerungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten auf. Ebenfalls können Beeinträchtigungen der *körperlichen und motorischen Entwicklung* verantwortlich dafür sein, dass die Ausführungen

sprechmotorischer Funktionen erschwert werden. Auch Sinnesbeeinträchtigungen im *Hören* können überdies mit zentral-auditiven Sprachverarbeitungsschwierigkeiten in Verbindung stehen (vgl. ebd.).

Die Zuordnungen vorgenannter sprachlich-kommunikativer Erscheinungen zu primären und sekundären sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sind jedoch nicht als separierende und wertende Klassifizierungen von Schüler*innen zu verstehen. Stattdessen soll mit einer sonderpädagogischen Sicht auf sprachlich-kommunikative Phänomene der Blick präzisiert werden, um Benachteiligungen mit spezifischen pädagogischen Maßnahmen auszugleichen bzw. zu vermeiden. Tatsächlich sind jedoch administrative Umsetzungen, die adäquate Hilfen und Ressourcen erst mit der Deklarierung einer sonderpädagogischen Fördernotwendigkeit bereitstellen, kritisch zu hinterfragen. Wo sind dabei Grenzen zu ziehen? Die Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation muss letztlich allen Kindern und Jugendlichen im Unterricht zustehen.

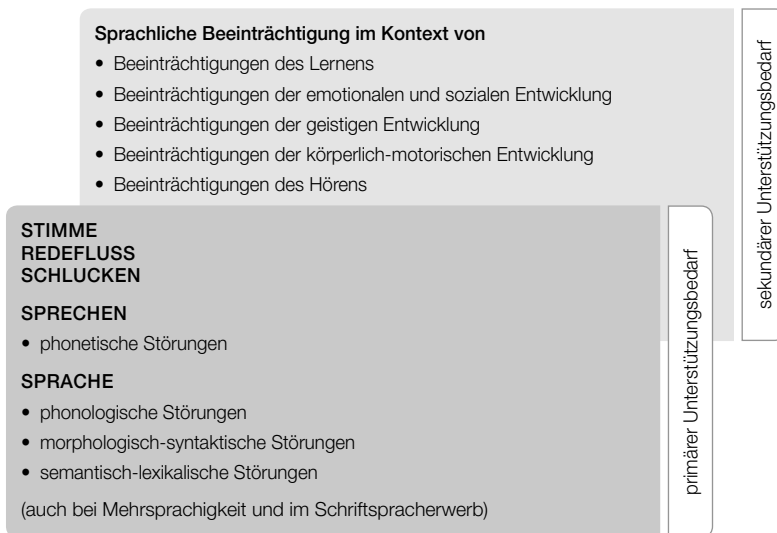


Abb. 2: Primärer und sekundärer Unterstützungsbedarf im Bereich der Sprache und Kommunikation

Die klassischen Aufgabenfelder der Sprachpädagogik und Sprachtherapie im Unterstützungsbe-
reich des *Sprechens*, der *Sprache*, der *Stimme*, des *Redeflusses* und des *Schluckens* (vgl. Grohnfeldt,
2018; 2017) weisen im inklusiv schulischen Setting unterschiedliche individuumsbezogene
Interventionsnotwendigkeiten auf. Hauptsächlich liegt der Schwerpunkt in der Berücksich-
tigung der *Sprache* im Sinne der mentalen sprachlichen Repräsentation und der sprachlichen
Planung wie auch Verarbeitung im Sprachsystem (vgl. Kannengieser, 2015). Hierbei sind
phonologische Aspekte (Produktion und Rezeption kleinster bedeutungstragender lautlicher
Einheiten, Phoneme), *morphologisch-syntaktische* Aspekte (Produktion und Rezeption von
Strukturen der Wort- und Satzgrammatik) sowie *semantisch-lexikalische* Aspekte (Produktion
und Rezeption von Wortschatz und Wortbedeutung) in Betracht zu ziehen. Nicht zuletzt sind
diese Aspekte zudem auf den Kontext des *Mehrsprachigkeits*- und des *Schriftspracherwerbs* zu
beziehen (vgl. ebd.).

2.2 Auswirkungen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen auf Lernprozesse

An dieser Stelle muss betont werden, dass sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen nicht per se als Erschwernisse im schulischen Lernen zu deuten sind (vgl. Lüdtkke & Stitzinger, 2016). Erst im situativen Kontext bestimmter Lernbedingungen können sprachliche und kommunikative Erscheinungsbilder als Problemfelder in unterrichtlichen Lernprozessen identifiziert werden (vgl. Glück et al., 2013; Lüdtkke & Stitzinger, 2017a). So werden im Folgenden mögliche Auswirkungen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen auf bestimmte Lernbereiche exemplarisch in der Betrachtung *phonologischer* Prozesse im Zusammenhang mit dem Zugang zur Schrift skizziert.

Zunächst erscheint es aufgrund der Verknüpfungskomplexität von Laut- und Schriftsprache nicht verwunderlich, dass sich nach Schätzungen bei 40 bis 70% der Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten gleichzeitig Probleme im Schriftspracherwerb ergeben (vgl. Conti-Ramsden et al., 2009; Dannenbauer, 2009). Dieser Zusammenhang ist für Lehrkräfte in der Regel nachvollziehbar, sofern Abweichungen der kindlichen Sprachentwicklung in der Sprachproduktion direkt wahrgenommen werden können. Allerdings wird häufig die Ursache für erschwerte schriftsprachliche Erschließungsmöglichkeiten bei Kindern nicht erkannt, wenn sich die sprachliche Oberfläche unauffällig zeigt. Auch nach Überwindung einer Artikulations-Symptomatik in der gesprochenen Sprache (überwundene phonologische Aussprachestörungen) können phonologische Verarbeitungsprobleme weiter bestehen bleiben (vgl. Schnitzler, 2015).

Insofern müssen Lehrkräfte über das Wissen verfügen, dass unsichere phonologische Prozesse von Kindern häufig in die Schriftproduktion übertragen werden (vgl. Dahmen & Weth, 2018; Hartmann, 2017; Schnitzler, 2015). Dagegen beeinträchtigen *phonetische* sprechmotorische Aspekte der Artikulation weniger die Schriftsprachproduktion (vgl. ebd.). Hier kann die interprofessionelle Unterstützung durch sprachpädagogische und sprachtherapeutische bzw. logopädische Fachkräfte in der inklusiven Kooperation dazu beitragen, dass betroffene Schüler*innen erforderliche Sprachfördermaßnahmen mit gezielten Hilfen erhalten.

2.3 Inklusives Lernen unter den Bedingungen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen im Fokus der Forschung

International wurde bislang das Lernen in heterogenen Gruppen vorwiegend im allgemeinen Zusammenhang der Teilhabe an Bildungschancen und der Realisierung von Diversität untersucht (vgl. Leonhardt, 2018). Studienergebnisse mit dem spezifischen Blick auf den inklusiven schulischen Unterstützungsschwerpunkt Sprache und Kommunikation sind hingegen erst in geringer Anzahl im deutschsprachigen Raum vorhanden. Diese wenigen Studien nehmen vor allem die *Lernentwicklung in den Unterrichtsfächern* Deutsch und Mathematik von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen sowie das Bedingungsfeld des Unterrichtens in den Fokus.

Als Beispiel kann hierzu die Evaluationsstudie des Rügener Inklusionsmodells (RIM) (vgl. Mahlau et al., 2016) genannt werden⁵. Die Ergebnisse in den Schulleistungen der Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf wiesen vom Beginn bis zum Ende der Grundschulzeit in den Gruppen zwischen der gemeinsamen Regelschule mit stufenweisen Interventionszuordnungen und der Förderschule Schwerpunkt Sprache keine Unterschiede auf (vgl. Voß et al.,

5 Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) orientiert sich am US-amerikanischen ‚Response-to-Intervention-Ansatz‘, der allerdings kritisch diskutiert wird. Nach Hinz (2013) steht die deutliche Ausrichtung an Tests und Standards, die lineare Verbindung von Diagnostik und Förderung sowie die normative Kontrolle der Lernentwicklung im Widerspruch zur inklusiven Pädagogik.

2016). Auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen entwickelten sich nach vier Grundschuljahren in den beiden Schulsystemen sehr ähnlich (vgl. ebd.). In anderen Längsschnittstudien, wie KiSSES-PROLUBA und KiSSES-Wege (vgl. Spreer et al., 2018; Theisel et al., 2018, u. a.), wurden Wechselbewegungen von der Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache an die Regelgrundschule und umgekehrt vom Regelschul- in das Förderschulsystem wissenschaftlich begleitet. Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf und hohen kognitiven Fähigkeiten profitierten offensichtlich von einer frühen Beschulung an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache, so dass diese im Laufe der Grundschulzeit problemlos an die Regelschule wechselten. Dagegen konnten jedoch Schüler*innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen, die an der Förderschule Schwerpunkt Sprache verblieben bzw. an diese wechselten, ihre Schulleistungsrückstände im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich überwiegend nicht altersgerecht aufholen (vgl. ebd.). Demnach bietet das spezifische Förderschulsystem im Bereich sprachlich-kommunikativer Unterstützung nur eine begrenzte Potenzialentwicklung, die insbesondere mit kognitiven Leistungen in Verbindung steht.

In den vorgenannten Forschungsarbeiten wurden Wirkungen des inklusiven *Lernens in Peergruppen* nicht explizit untersucht. Die Annahme von positiven Effekten durch sprachlich heterogene Gruppenzusammensetzungen stützt sich im Wesentlichen auf Studienergebnisse des Elementarbereichs. Hier liegen einzelne nationale und internationale Forschungsergebnisse zum peergestützten Lernen von Kindern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen mit dem Fokus auf präventive Sprachbildungsprozesse vor (z. B. Justice et al., 2014). Peergruppenbezogene Kommunikation im Kontext sprachlich-kultureller Diversität wurde beispielsweise in der STEPs-Studie in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign als vorteilhaft für die Erzählfertigkeiten mehrsprachiger Kinder belegt (vgl. Licandro, 2016). In anderen Studien wurden jedoch auch Problembereiche bezüglich erschwelter sprachlich-kommunikativer Ausdrucksfähigkeiten, die zu Störungen in der Peerinteraktion führen können, identifiziert (vgl. Albers, 2009; Stitzinger, 2018).

Im Zusammenhang von *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität* tauchen ebenfalls Fachdiskurse zur schulischen Inklusion sowohl innerhalb der Sprachpädagogik und Sprachtherapie (z. B. Stitzinger et al., 2016) als auch in der Fremdsprachendidaktik (z. B. Schlaak & Thiele, 2017) auf, wobei entsprechende Forschungsaktivitäten bislang noch zu wenig verfolgt werden. Mit der Thematik inklusiver Beschulung befasst sich zudem die Hörgeschädigten Pädagogik mit Untersuchungen zum Einsatz der Deutschen Gebärdensprache als weitere Unterrichtssprache, zu Peer-Kontakten und zu didaktischen Ansätzen (z. B. Becker, 2015; Hintermair et al., 2017; siehe auch Becker in diesem Band).

Die vorliegenden Forschungsaktivitäten zur Inklusion im Unterstützungsschwerpunkt Sprache und Kommunikation liefern sicherlich noch keine robuste Befundlage hinsichtlich des Vorteils inklusiver Settings. Trotzdem sind vor dem Hintergrund globaler Entscheidungen für Inklusion sowie der Wertschätzung von Diversität grundsätzlich inklusive Konzepte im Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation zu befürworten.

3 Konzeptualisierung eines komplementären inklusiven Unterrichtsprofils im Bereich Sprache und Kommunikation

Nachdem im vorherigen zweiten Kapitel Forschung und Praxis inklusiv schulischer Förderung bei sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen dargelegt wurden, wird der Unterricht im Unterstützungsschwerpunkt Sprache und Kommunikation in den folgenden Ausführungen auf

einer nächsthöheren Abstraktionsstufe konzeptualisiert. Dazu werden zunächst zwei grundlegende Zielsetzungen des Unterstützungsbedarfes erläutert, nämlich der Abbau von Barrieren und der Aufbau von Funktionsfähigkeit im sprachlich-kommunikativen Bereich. Daraus werden Ableitungen auf ein Konzept transprofessioneller Intervention wie auch auf notwendige professionelle Kompetenzen der Lehrenden gezogen.

3.1 Abbau sprachlich-kommunikativer Lernbarrieren und Aufbau sprachlich-kommunikativer Funktionsfähigkeit

Wie bereits einführend angesprochen wurde, liegt nicht ein vermeintlich sprachlich-kommunikatives Defizit des Kindes im Fokus des inklusiven Unterrichts. Nicht das Kind muss sich an schulische Gegebenheiten anpassen, sondern die Schule hat die Aufgabe, sich auf unterrichtliche Erschließungsmöglichkeiten des Kindes einzustellen und entsprechende Bildungsanschlüsse zu sichern. Dementsprechend besteht als erste Zielsetzung, *Lernbarrieren*, die sich im Bereich der Sprache und Kommunikation im Bildungsprozess stellen, durchgängig *abzubauen*. Insbesondere sind räumliche Verhältnisse, die Sprache der Lehrkraft, die sprachliche Gestaltung und Inhalte in den Unterrichtsmedien, Verarbeitungskanäle und Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht und Schulleben unter sprachpädagogischen Gesichtspunkten zu berücksichtigen (vgl. Glück et al., 2016; Lütke & Stitzinger, 2017b).

Aus der Sicht schulisch flankierender Sprachtherapie und Logopädie steht zum Barriereabbau in der Orientierung am World Report on Disability (vgl. WHO, 2011) die Erhöhung der Zugänglichkeit spezifischer Unterstützung im Vordergrund. Entsprechende Ressourcen sollen dort zugewiesen werden, wo sie im Lebensalltag der Menschen benötigt werden. So gilt es, sprachtherapeutische und logopädische Angebote durch interdisziplinäre Rehabilitation in der Schule zu dezentralisieren und zu erweitern. Außerdem können Barrieren abgebaut werden, indem therapeutisch tätige Fachpersonen zum Kompetenztransfer im schulischen Kollegium beitragen (vgl. ebd.).

Neben dem systemischen Abbau von Lernbarrieren wird als zweite Zielsetzung der *Aufbau von Funktionsfähigkeit* der Sprache und Kommunikation in den Blick genommen. Dieses Ziel kann aus der Perspektive der Sprachpädagogik umgesetzt werden, wenn im Unterricht erweiterte Handlungsfelder und Interventionsmöglichkeiten einbezogen werden. Beispielsweise kann der Unterricht durch die Mitgestaltung des Lernarrangements im Sinne von Team-Teaching (vgl. Kricke & Reich, 2016) zwischen Sprachpädagog*innen und Regelpädagog*innen gezielter und differenzierter auf die sprachlich-kommunikative Förderung ausgerichtet werden (vgl. Stitzinger, 2013a). Ebenso können sprachspezifische Beobachtung und Diagnostik, Beratung und Kompetenztransfer sowie die Koordination innerhalb schulischer und außerschulischer Netzwerke die Qualität eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts erhöhen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Stitzinger, 2013a; Theisel, 2015a). Im Einzelnen erweisen sich beispielsweise sprachbegleitende Hilfen, z. B. Visualisierungen, oder semantisch-kognitive Sicherungen, z. B. Verbalisierungen von kindlichen Denkvorgängen durch die Lehrkraft, als besonders wirksam (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Theisel, 2015a). Hier werden die Ansatzpunkte der grundlegenden und präventiven Sprachbildung im Sinne des Scaffolding-Konzeptes (siehe auch Lütke in diesem Band) hinsichtlich sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen spezifiziert.

Zusätzlich können mit sprachtherapeutischen bzw. logopädischen Methoden kompensatorische Strategien für Schüler*innen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen im inklusiven Unterricht integriert und hierzu Lernumgebungen angepasst werden. Dabei ist die

sinnhafte Verknüpfung der Methoden mit den Bildungsaspekten der Lerngegenstände bedeutsam. Schließlich können auch ergänzende Technologien, wie beispielsweise elektronische Geräte mit Sprachausgabe (siehe auch Wahl in diesem Band), die sprachlich-kommunikative Funktionsfähigkeit weitreichend unterstützen (vgl. WHO, 2011).

3.2 Inklusives Unterrichtsprofil im Bereich Sprache und Kommunikation

Oben genannte Zielsetzungen lassen sich in einem speziell ausgerichteten *Unterricht mit sprach- und kommunikationsförderndem Profil* verwirklichen. Dieses Unterrichtsprofil berücksichtigt nach Lütke und Stitzinger (2015, 2017a, 2017b) fünf wesentliche Interventionsbereiche. Zunächst handelt es sich um eine unterrichtsbasierte *spezifische Sprachförderung* auf allen linguistischen Ebenen der Artikulation und Lautverarbeitung, der Anwendung und Erschließung von Wort- bzw. Satzgrammatik sowie des Gebrauchs und der Strukturierung von Wortschatz bzw. Wortbedeutungen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Stitzinger, 2013b). Der zweite Interventionsbereich bezieht sich auf die *Gestaltung der Lernumgebungen und Unterrichtsgegenstände*. Hiermit sollen sprachlich-kommunikative Lernbarrieren konsequent abgebaut und überwunden werden, indem beispielsweise Lehr-Lernwerke sprachlich angepasst oder räumliche Gestaltungen (vgl. Hoffmann, 2015) optimiert werden. Ein weiterer Interventionsbereich betrifft die *Sprache der Lehrkraft*. Verschiedene Parameter wie etwa Wiederholungen ausgewählter Zielstrukturen (Verbalität), kontrollierter Sprechumfang und Betonungen (Paraverbalität), Gestik, Mimik und Körpereinsatz (Nonverbalität) sowie Handlungen, Gegenstände und Bilder (Anschaulichkeit) sind durchgehend zu beachten (vgl. Theisel, 2015b; Westdörp, 2010). Außerdem erhält die Gestaltung eines *kommunikativen und kooperativen Milieus* eine hohe Bedeutung als Interventionsbereich im Unterricht mit sprachlich-kommunikativ heterogenen Ausgangslagen der Lernenden. Damit sind beispielsweise kooperative Gesprächsformen gemeint, bei denen Peerpotenziale innerhalb Diversitätskonstellationen (vgl. Licandro, 2016) genutzt werden sollen. Schließlich können in einem fünften Interventionsbereich Aspekte wie *Beziehungsgestaltung, Gestaltung emotionaler und intersubjektiver Kontexte* eingeordnet werden. Hierzu existieren Erkenntnisse, dass Emotionen eng mit dem Spracherwerb verknüpft sind (vgl. Lütke, 2015a). Deshalb sind beispielsweise Interessen der Schüler*innen und affektive Momente im Unterrichtsgeschehen stets einzubeziehen.

Alle fünf dargelegten Interventionsbereiche enthalten Elemente, die in den Grundstrukturen zugleich in der sprachbildenden Unterrichtsgestaltung eine Rolle spielen (siehe auch Lütke in diesem Band). Als Beispiele sind hierbei zu nennen: kognitives und sprachliches Modellieren, Visualisierungen und Konkretisierungen, bewusster Einsatz der Sprache der Lehrkraft, peergestützte Kommunikation, Berücksichtigung von Schüler*innen-Interessen.

3.3 Komplementäre Interprofessionalität im Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation

Die Frage stellt sich nun, unter welchen Bedingungen des Lehrens ein inklusives Unterrichtsprofil mit der Ausrichtung auf Sprache und Kommunikation bestmöglich erreicht werden kann. Hierzu kann in erster Linie davon ausgegangen werden, dass eine unterrichtsbezogene Fachexpertise im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation im Lehrteam vorhanden sein sollte (vgl. Stitzinger, 2013a). Zugleich sind Qualifikationen im Bereich Team-Teaching und Co-Teaching, kollegiale Beratung und Mentoring sowie Koordination und pädagogisches Management im Unterricht, in der Schule und in außerschulischen

Zusammenhängen hilfreich (vgl. ebd.). Ferner erleichtert eine kritische Haltung zu tradierten pädagogischen Rollenbildern die gegenseitige fachliche Wertschätzung und die synergetische Kooperation (vgl. ebd.).

Setzt sich das Team der Lehrenden aus Regelschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache und sprachtherapeutischen bzw. logopädischen Fachkräften zusammen, so können die jeweiligen Kernkompetenzen der drei Professionen mit zusätzlichen Kompetenzen der anderen Disziplinen nach dem *komplementären Kompetenzmodell* von Lüdtke (2017, 2015b) im interdisziplinären Kompetenzaustausch erweitert werden. So erhält die *Regelschullehrkraft* zur grundlegenden Sprachbildungsperspektive in den Kernkompetenzen der Pädagogik, Didaktik und Fachdidaktik von der sprachtherapeutischen bzw. logopädischen Fachkraft differenzierte Einblicke in Spracherwerbsprozesse und deren Beeinträchtigungen sowie von der Lehrkraft für Sonderpädagogik hilfreiche Erklärungsansätze für die Auswirkungen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen auf Bildungsprozesse. Hingegen werden die sonder- und sprachpädagogischen bzw. sprachdidaktischen Kernkompetenzen der *Lehrkraft für Sonderpädagogik* mit fachdidaktischen sprachbildungsbezogenen Vertiefungen durch die Regelschullehrkraft sowie mit sprachtherapeutischen Spezifizierungen durch die Fachkraft der Sprachtherapie bzw. Logopädie ergänzt. Wiederrum kann die *sprachtherapeutisch bzw. logopädisch tätige Fachkraft* ihre Kernkompetenz der Sprachtherapie mit schulisch sprachbildendem sowie sonder- und sprachpädagogischem Grundverständnis durch die Regelschullehrkraft und die Lehrkraft für Sonderpädagogik sinnvoll verknüpfen (vgl. ebd.).

Auf der Basis der oben dargestellten komplementären Kompetenzstruktur innerhalb eines interdisziplinär kooperierenden Teams lässt sich ein *komplementäres Interventionssystem* zur Unterstützung von Sprache und Kommunikation im Unterricht aufbauen (siehe Abb. 3).

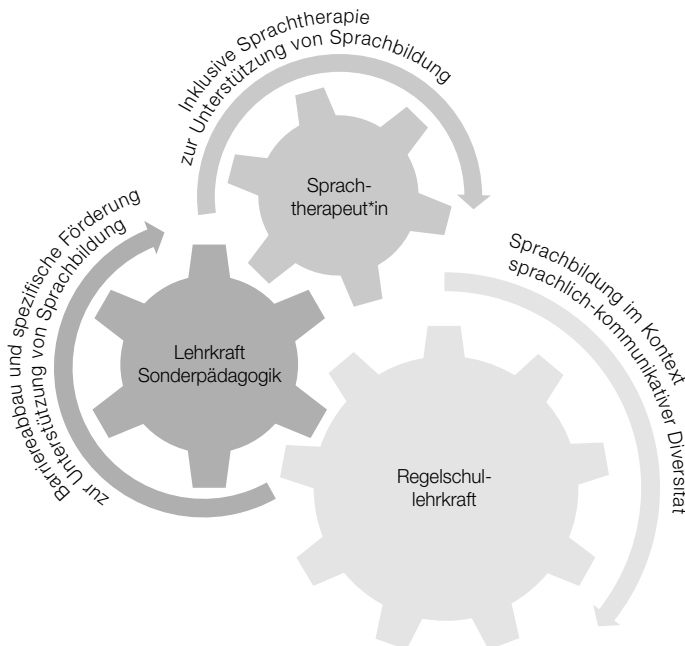


Abb. 3: Komplementäres Interventionssystem zur Unterstützung von Sprache und Kommunikation im Unterricht

Dabei soll grundlegend eine *unterrichtsbasierte Sprachbildung* – initiiert von allen Lehrenden und Fachpersonen in allen Lernbereichen für alle Schüler*innen – wirksam werden. Im Sinne einer präventiven Intervention werden einzelne Elemente der Sprach- und Kommunikationsförderung aus dem Lerngegenstand entwickelt und umgesetzt. Beispielsweise lassen sich Lautmalereien spielerisch als Hörbilder und Rahmenmotive zu verschiedenen Unterrichtsthemen realisieren. Für Lukas aus dem Dialogbeispiel (siehe Kapitel 1.1) sind insbesondere Lautmalereien mit Aktivierung der hinteren Artikulationszone geeignet.

Zum spezifischen *Abbau von Lernbarrieren und dem Aufbau von Funktionsfähigkeit* im Bereich Sprache und Kommunikation unterstützen und begleiten Lehrkräfte für Sonderpädagogik den Unterricht im Rahmen der Vor- und Nachbereitung sowie verschiedener Formen des Team-Teachings. Hierzu werden in Verknüpfung mit dem Unterrichtsgegenstand gezielte Interventionen durchgeführt, die auf individuelle sprachlich-kommunikative Förderbedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt sind. Somit vermag gleichfalls die Regelschullehrkraft entsprechende Elemente im sprachbildenden Unterricht zu übernehmen. Auf dieser Basis kann Lukas (siehe Kapitel 1.1) beispielsweise mit Minimalpaarangeboten zu /k/ und /t/ eine vertiefte phonologische Bewusstheit erlangen.

Zur *Behebung oder Kompensation sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen* ermöglichen sprachtherapeutische bzw. logopädische Fachkräfte zusätzliche Hilfestellungen während oder außerhalb des Unterrichts. In der Anbindung an jeweils aktuelle Lerngegenstände durch die Kooperation mit der Regelschullehrkraft erhält das Kind therapeutische Impulse, um erschwerte oder noch nicht altersgerechte Sprachentwicklungen überwinden zu können. Elemente sprachtherapeutischer Interventionen können wiederum in die sprachbildende Gestaltung des Lehrkräfteteams einfließen, indem beispielsweise bei der Phonem-Graphem-Zuordnung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht die aktuellen phonologischen Fähigkeiten von Lukas (siehe Kapitel 1.1) zum Phonem /k/ berücksichtigt werden.

Im Modell des komplementären Interventionssystems sind besondere Kernkompetenzen im Fachkräfteteam zur Individualisierung und Präzisierung des didaktisch-methodischen Angebots dringend notwendig. Diese Expertisen müssen im Rahmen einer interdisziplinären Kooperation wirksam werden und dürfen nicht bei einer Zuschreibung von Zuständigkeiten bestimmter Fachpersonen für bestimmte Schüler*innengruppen fixierten bleiben.

4 Theoretische Verortung in der Relationalen Sprachdidaktiktheorie als Schnittmenge der Disziplinen

Um die bisherigen Ausführungen der vorangegangenen Kapitel vom Praxisphänomen über die Handlungspraxis und die Konzeptualisierung des Unterrichts im Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation wiederum auf eine letzte abstrahierende Theoriebildung zu übertragen, wird in der Gesamtsicht der beteiligten Disziplinen das Modell der Relationalen Sprachdidaktiktheorie nach Lüdtke (2012b) dargelegt. Das Modell fungiert schließlich als Schnittmenge zu Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie.

Die zusammenführende Sicht auf die Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen gelingt, indem sprachpädagogische oder sprachtherapeutische Maßnahmen im Paradigma der Inklusion nicht mehr institutionsorientiert konzeptualisiert sind (vgl. von Knebel, 2013; Sallat & Siegmüller, 2016; Stitzinger & Sallat, 2016). Vielmehr stellt sich eine Orientierung am Subjekt als geeigneter Ausgangspunkt für sprachlich-kommunikative Interventionen dar (Subjektperspektive). Diese Perspektive wird

spezifiziert am individuellen Phänomen der sprachlich-kommunikativen Erscheinungen des Individuums (Sprachphänomenologische Perspektive). Hierzu werden Entwicklungsprozesse sprachlicher und kommunikativer Möglichkeiten in den Blick genommen (Entwicklungsperspektive). Dabei bewegt sich das Kind in einem interdependent wirksamen und lebensbedeutsamen Umfeld und erhält dadurch Impulse für den Erwerb und Gebrauch von Sprache und Kommunikation (Lebensweltperspektive). Überdies ist für den unterrichtlichen Kontext wichtig, heterogene sprachlich-kommunikative Ausgangslagen der Lernenden im Zusammenhang mit der Sicherung von Lernprozessen zu verstehen (Bildungschancenperspektive). Darüber hinaus soll die schulische Förderung eine ganzheitliche Ausrichtung aufweisen, die zur persönlichen Verwirklichung durch Sprache und Kommunikation beiträgt (Erziehungsperspektive) (vgl. ebd.).

Diese ineinandergreifenden *mehrdimensionalen und dynamischen Perspektiven* sind weiter als inter- und intrapersonale Vorgänge zu verstehen. Sprachliche Bedeutungen werden demnach durch Balancierungs- und Integrationsprozesse im Rahmen von intra- und intersubjektiven Kontexten erworben (vgl. Lütke, 2012a). Dabei werden sprach-, gesellschafts- und kulturspezifische Fremd- und Selbstbilder als Einheit in einer sprachlichen Identität verschiedener Varietäten aufgelöst (vgl. ebd.).

Übertragen auf die sprachlich-kommunikative Bildung und Therapie lässt sich die skizzierte Mehrdimensionalität und Dynamik in einem Relationalen Theoriemodell darstellen. Die hierbei zugrunde liegende *Relationale Sprachdidaktiktheorie* von Lütke (2012b) beschreibt drei Konstituenten, die triangulär zueinander in Beziehung stehen (siehe Abb. 4). Eine der Konstituenten umfasst in der Modifikation auf den inklusiven Unterricht die Schüler*innen mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen (vgl. Lütke & Stitzinger, 2017a). Demgegenüber handeln in wechselseitigen Prozessen die Lehrenden der Regel- und Sonderpädagogik sowie der Sprachtherapie und Logopädie als zweite Konstituente (vgl. ebd.). Zudem beziehen sich die Schüler*innen wie auch die Lehr- und Fachkräfte auf Anknüpfungsmöglichkeiten des Lerngegenstandes für Sprache und Kommunikation als dritte Konstituente (vgl. ebd.).

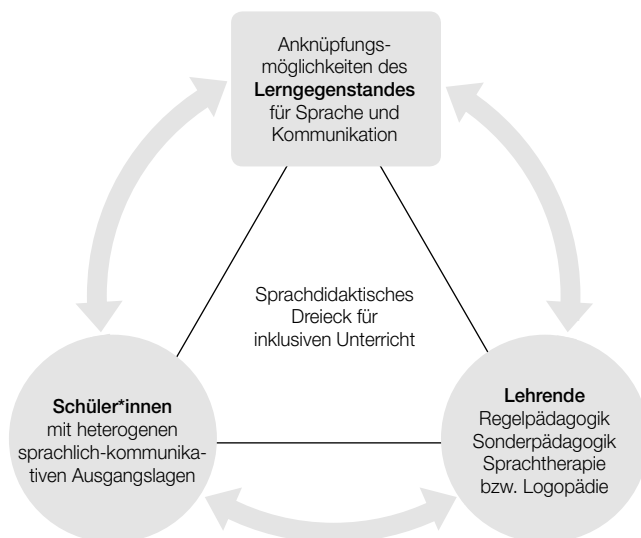


Abb. 4: Relationales Sprachdidaktisches Dreieck für den inklusiven Unterricht (nach Lütke & Stitzinger, 2017a)

Mit diesem relationalen Planungs-, Handlungs- und Reflexionsmodell können inklusive sprachpädagogische und sprachtherapeutische Lehr-Lernprozesse in der interdisziplinären Kooperation visualisiert und erklärt werden. In der Erweiterung des Modells ergibt sich gleichfalls eine Schnittmenge zu anderen Förderschwerpunkten (siehe auch Becker in diesem Band), zu inklusiven Fachdidaktiken (siehe auch Pech in diesem Band), zur inklusiven Pädagogik und zu speziellen Handlungspraktiken wie die Unterstützte Kommunikation (siehe auch Wahl in diesem Band). Die Grundlage dieser Schnittmenge ist eine lerngegenstandsübergreifende Sprachbildung (siehe auch Lütke in diesem Band), die in der Verantwortung aller Fachkräfte für alle Schüler*innen kooperativ realisiert wird. Zudem ist inklusive Sprachbildung unterrichtsbasiert zu verstehen, indem jegliche Maßnahmen aus dem Unterrichtsgegenstand erwachsen und nicht erst additiv in das pädagogische Geschehen integriert werden müssen. Damit kann ein umfangreiches Verständnis für inklusionsorientierte Sprachbildung als interprofessionelle Aufgabe im Schnittfeld unterschiedlicher (Sub-)Disziplinen bzw. Fachgebiete hergestellt werden (vgl. Hahn & Simon, 2017). Letztlich soll dieses Verständnis dazu führen, dass Kinder wie Julian und Lukas aus dem Eingangsbeispiel in diesem Beitrag (siehe Kapitel 1.1) optimale Bildungschancen durch eine inklusive Förderung des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs erhalten.

Literatur

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativqualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, C. (2015). Bilingualer Unterricht als Chance für die gemeinsame Beschulung hörender und hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 94-112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (Hrsg.). (2015). *ICF-Praxisleitfaden 1. Trägerübergreifende Informationen und Anregungen für die praktische Nutzung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) beim Zugang zur Rehabilitation* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.
- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35-49). Wiesbaden: VS Verlag.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders* 44 (1), S. 15-35.
- Dahmen, S. & Weth, C. (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Dannenbauer, F. M. (2009). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder* (S. 50-75) (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C. W., Reber, K., Spreer, M. & Theisel, A. (2013). *Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in inklusiven Bildungskontexten. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik*. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: Berlin.
- Glück, C. W., Theisel, A. & Spreer, M. (2016). Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt KiSSES-Proluba. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lütke (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis. Bd. 2: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 83-86). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalmann W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (2017). *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3: Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (2018). *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 4: Aphasien, Dysarthrien, Sprechapraxie, Dysphagien – Dysphonien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hahn, L. & Simon, T. (2017). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einblicke, offene Fragen, Desiderate. Poster im Rahmen der Tagung „Neue Perspektiven für die Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Projekt Spra-

- chen – Bilden – Chancen“, 06.-07.04.2017, Berlin. http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschluss-tagung/Dokumentation/07_SBC_Poster_Hahn_Simon.pdf. Zugegriffen 28.11.2018.
- Hartmann, E. (2017). Kinder und Jugendliche mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 361-375). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hintermaier, M., Hennies, J. & Schleicher, D. (2017). Pädagogische Angebote für Kontakte mit gleichbetroffenen Peers in der inklusiven Beschulung – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. *Hörgeschädigten Pädagogik* 71 (3), S. 134-145.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* 2013 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>. Zugegriffen 30.01.2019.
- Hoffmann, P. (2015). *Der Klassenraum als dritter Pädagoge. Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer*. Hamburg: Diplomica.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Lin T. J. & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education. Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science* 25 (9), S. 1722-1729. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614538978>. Zugegriffen 28.02.2019.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamentaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugegriffen 28.11.2018.
- Leonhardt, A. (2018). Schulische Inklusion aus nationaler und internationaler Sicht. In A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (S. 11-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Licandro, U. (2016). *Narrative Skills of Young Dual Language Learners. Acquisition and Peer-Mediated Support in Early Childhood Education and Care*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüdtke, U. (2017). Inklusion als multiprofessionelle Aufgabenstellung der „Unterrichtsintegrierten Sprachtherapie und Logopädie“ – Herausforderungen und Ressourcen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 2: Interdisziplinäre Grundlagen* (S. 208-222). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. M. (Ed.) (2015a). *Emotion in language. Theory – research – application*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdtke, U. (2015b). Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie als Baustein eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 37-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2014). Sprachheilpädagogik als Wissenschaft und sonderpädagogische Disziplin. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 21-31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2012a). Person und Sprache. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 60-81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2012b). Sprachdidaktiktheorie. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 449-491). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017a). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten*. München: Reinhardt.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017b). Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache. Schulische Förderung im „Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation“ bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität. In C. Schiefele & M. Menz (Hrsg.), *Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache. Ableitungen für die Praxis vom Kind aus gedacht* (S. 57-77) (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2016). Förderschwerpunkt Sprache. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 20-27). Düsseldorf.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Reinhardt/UTB.
- Mahlau, K., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016). Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (5), S. 104-118.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation in verschiedenen Institutionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (S. 243-261). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schlaak, C. & Thiele, S. (Hrsg.). (2017). *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem.
- Schnitzler, C. D. (2015). Schriftsprache und phonologische Verarbeitung bei Grundschulkindern mit im Vorschulalter überwindenen phonologischen Aussprachestörungen. *Sprache Stimme Gehör* 39 (2), S. 24-30.
- Spreer, M., Theisel, A. & Glück, C. W. (2018). Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 96-102). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stitzinger, U. (2018). Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 103-109). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stitzinger, U. (2013a). Prävention und Inklusion durch netzwerkbezogene, fachberatende Mobile Dienste im schulischen Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (8), S. 304-310.
- Stitzinger, U. (2013b). Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. *Praxis Sprache* 58 (3), S. 145-151.
- Stitzinger, U. & Sallat, S. (2016). Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt Sprache. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lütke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 17-36). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stitzinger, U., Sallat, S. & Lütke, U. (Hrsg.). (2016). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Theisel, A. K., Glück, C. W. & Spreer, M. (2018). Bildungswege und Schulleistungen sprachbeeinträchtigter Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN* 87 (2), S. 126-138.
- Theisel, A. (2015a). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 167-178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Theisel, A. K. (2015b). Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik* 7 (4), S. 320-340.
- von Knebel, U. (2013). 100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule. *Praxis Sprache* 58 (4), S. 227-234.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. *Sprachheilarbeit* 55 (1), S. 2-8.
- World Health Organization (WHO) (2011). World Report on Disability. Genf.

Unterstützte Kommunikation in der inklusiven Sprachbildung

Abstract

Personen mit eingeschränkter oder nicht vorhandener Lautsprache haben Probleme Wünsche zu äußern, Bedürfnisse mitzuteilen oder sich auch im Unterricht zu äußern. Die Methoden der Unterstützten Kommunikation (UK) können hier Abhilfe schaffen. Je nach Form der kommunikativen Beeinträchtigung können bspw. Symbole, Bilder, Gebärden oder technische Geräte zum Einsatz kommen. In diesem Beitrag wird ein kurzer Überblick über diese Methoden gegeben und deren Einsatzmöglichkeiten u. a. auch für Kinder mit Migrationshintergrund im Kontext der inklusionsorientierten Sprachbildung im Unterricht vorgestellt.

1 Kommunikation

Miteinander ins Gespräch zu kommen, sich über verschiedene Dinge auszutauschen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, Freude, Glück, Trauer, Wut und Abneigung ausdrücken zu können, sind Grundbedürfnisse des Menschen. Der Mensch erwirbt im Verlauf seiner Entwicklung sehr komplexe Möglichkeiten der Kommunikation. Dabei handelt es sich nicht nur um den Austausch von Wörtern in der gesprochenen Sprache, vielmehr umfasst es die Informationsübermittlung von einem Sender an einen Empfänger. Hierfür können Zeichen aller Art zum Einsatz kommen. Diese Zeichen sind systematisch verschiedenen Ebenen zuordenbar. So zählen zum Beispiel Berührungen oder Affekte wie Lachen und Weinen zu einer biophysischen Ebene. In der Kommunikation wichtige Elemente wie Körperhaltung, Mimik und Gestik werden einer motorischen Ebene zugeordnet. Zur lautlichen Ebene gehören Geräusche und Sprache. Schrift, Bild, Ton bedürfen zur Herstellung technischer Hilfsmittel und sind dementsprechend einer technischen Ebene zuordenbar (vgl. Brockhaus, 1996; Fröhlich, 2001). Kommunikation muss jedoch in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation betrachtet werden und bedarf Interpretation, woraus sich eine enorme Störanfälligkeit ergibt. Eine Störgröße für Kommunikation kann z. B. eine Behinderung sein, die eine Interpretation verkompliziert bzw. unmöglich machen kann (vgl. Wilken, 2010). Um Missverständnisse und Störgrößen zu reduzieren, ist es unabdingbar Menschen mit Behinderungen Kommunikationsmittel an die Hand zu geben, mit denen sie Wünsche und Bedürfnisse auf möglichst klare und eindeutige Art und Weise äußern können. Hierfür bedient man sich Methoden der Unterstützten Kommunikation.

2 Unterstützte Kommunikation

„Unter UK werden alle therapeutischen sowie pädagogischen Hilfen und Maßnahmen verstanden, um Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache zu einer Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenz zu verhelfen“ (Giel, 2014, S. 201).

Unterstützte Kommunikation (UK) widmet sich Menschen, deren Verständigung mit anderen Menschen für sie selbst und für ihre soziale Umwelt nicht zufriedenstellend ist. Das Verständigungsproblem dieser Menschen basiert auf einer fehlenden oder unzureichenden Lautsprache (vgl. Weid-Goldschmidt, 2013), wobei die Gründe dafür unterschiedlich sein können. Es kann sich sowohl um angeborene, fortschreitende oder erworbene Beeinträchtigungen sowie vorübergehende oder dauerhafte Schädigungen handeln. Der Bedarf sich mitzuteilen bleibt auch bei diesen Menschen nicht aus und so muss eine Möglichkeit gefunden werden, Hilfe zu leisten (vgl. Kristen, 2005; Otto & Wimmer, 2010). Unterstützte Kommunikation wird international als *Augmentative and Alternative Communication* (AAC) bezeichnet und umfasst alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen, die Menschen mit fehlender und unzureichender Lautsprache zum Zweck der Kommunikation angeboten werden (vgl. Wilken, 2010). Der internationale Ausdruck AAC (ergänzende und ersetzende Kommunikation) präzisiert die eigentliche Intention der UK. Alle lautsprachlichen Fähigkeiten, die (noch) vorhanden sind, sollen in die Kommunikation einbezogen, genutzt und unterstützt bzw. ergänzt werden. Alternative Kommunikationsmöglichkeiten sollen ausschließlich angeboten werden, wenn die eigenen Kommunikationsfähigkeiten ausgeschöpft sind und nicht mehr ausreichen (vgl. Braun, 2010). Unterstützte Kommunikation hält verschiedene Kommunikationsformen bereit (siehe Abb. 1), die dabei helfen sollen, kommunikative Barrieren zu überwinden, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

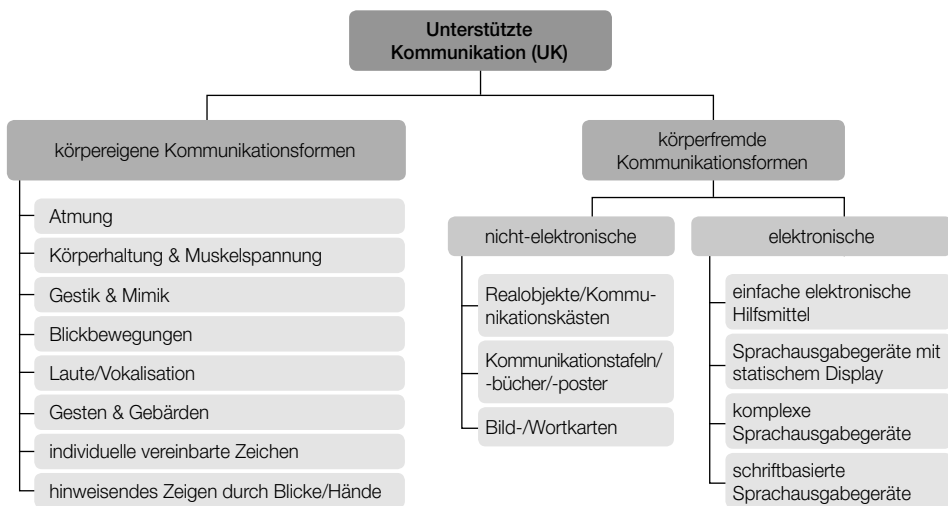


Abb. 1: Unterstützte Kommunikation – in Anlehnung an Wahl und Grans (2014)

2.1 Körpereigene Kommunikationsformen

Unterstützte Kommunikation kann in körpereigene Kommunikationsformen und in körperfremde Kommunikationsformen unterteilt werden. Zu den wichtigsten körpereigenen Kommunikationsformen gehören Mimik und Gestik, Gebärden, Gebärdensprache, Fingeralphabet, Morsezeichen, Blick- und Zeigebewegungen und individuelle Zeichen. Auch gesprochene Sprache, Lautäußerungen und Vokalisationen gehören zu den internen Kommunikationsfor-

men. Der Gebrauch von Gebärden erweist sich besonders bei Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und Menschen, die durch ihr soziales Umfeld ohnehin Kontakt zu Gebärden haben, als geeignet. Eine Kombination verschiedener Formen wäre auch denkbar. Diese Form der Kommunikation kann ganz ohne die Unterstützung körperfremder Hilfsmittel erfolgen, erfordert aber gegebenenfalls gewisse motorische Befähigungen. Der Inhalt einer Kommunikation besteht nur zeitweilig während der Unterhaltung und wird von der*dem Nutzer*in eigenständig hergestellt (vgl. Kristen, 2005; Otto & Wimmer, 2010; von Tetzchner & Martinsen, 2000). Auch lautsprachlich kommunizierende Menschen nutzen körpereigene Kommunikationsformen. Sie werden in diesem Zusammenhang als nonverbale Kommunikation bezeichnet. Dennoch ist eine tatsächliche Gleichsetzung der Begriffe nicht sinnvoll, da die nonverbale Kommunikation in der Regel lautsprachbegleitend erfolgt und die interne Kommunikation als alleiniges Ausdrucksmittel gezielt eingesetzt werden muss. Zu betonen ist, dass eine erfolgreiche körpereigene Kommunikation auch von der nicht behinderten Gesprächsperson und den Anstrengungen, die unterstützt kommunizierende Person zu verstehen, abhängt (vgl. Braun & Kristen, 2010). Körpereigene Kommunikationsformen haben den Vorteil, dass sie schnell, spontan, ortsunabhängig und hilfsmittelunabhängig verwendet werden können, also zu jeder Zeit, überall und auch ohne elektrischen Strom. Für die Kommunikation mit vertrauten Menschen sind sie eine schnelle und gut geeignete Form. Im Kontakt zu fremden Personen kann es allerdings aufgrund individueller Besonderheiten rasch zu Missverständnissen kommen, was eventuell dazu führt, dass für diese Begebenheiten zusätzlich Kommunikationshilfen hinzugezogen werden müssen (vgl. Otto & Wimmer, 2010).

2.2 Körperfremde Kommunikationsformen

Die körperfremden Kommunikationsformen gliedern sich in nichtelektronische Kommunikationshilfen und elektronische Kommunikationshilfen. Zu den nichtelektronischen Kommunikationshilfen gehören Kommunikationsbücher, -ordner, -tafeln, und -kästen, Wort- und Bildkarten, Fotoalben, Bildposter und Spielzeuge/Objekte (vgl. Kristen, 2005).

Kommunikation über Spielzeuge und Objekte eignet sich besonders gut für Menschen, die sich über Blick- und Zeigebewegungen verständigen. Insbesondere Kinder lassen sich über altersgerechtes Spielzeug motivieren. Die von den Nutzer*innen gewählten Objekte können Aufschluss über ihre Interessen und Vorlieben geben. Bei den Kommunikationsbüchern und ähnlichen Verfahren gelingt die Kommunikation über Bilder, Symbole (selbst entwickelte oder gekaufte), Fotos, Buchstaben und Wörter, die individuell zu verschiedenen Gesprächsanlässen und den jeweiligen Bedürfnissen der*des Nutzerin*Nutzers zusammengestellt werden können.

Nichtelektronische Kommunikationshilfen sind günstig in der Anschaffung, robust, mobil, lassen sich einfach herstellen, modifizieren und haben keine technischen Probleme. Nachteilig für die Nutzer*innen nichtelektronischer Kommunikation ist die starke Abhängigkeit von ihren Gesprächspartner*innen, dies bezieht sich sowohl auf deren körperliche Nähe als auch auf deren absolute Aufmerksamkeit. Die Gesprächsthemen sind exakt vorgegeben und können nicht spontan geändert werden. Außerdem sind z.B. Unterbrechungen und Zwischenbemerkungen in einer Konversation kaum zu realisieren (vgl. Kristen, 2005).

Elektronische Kommunikationshilfen sind Geräte unterschiedlicher Komplexität, die über eine Laut- oder Schriftsprachausgabe die gesprochene Sprache ergänzen bzw. ersetzen können. Einfache Geräte sind z.B. kleine elektrische Geräte, die zum Aufnehmen und Abspielen akustischer Signale geeignet sind. Komplexe elektronische Hilfen sind Computer, die über besondere Ein- und Ausgabemöglichkeiten verfügen (vgl. Breul, 2011).

Der Arbeitskreis Unterstützte Kommunikation (2006) hat eine Gliederung der elektronischen Kommunikationshilfen in folgende fünf Gruppen angelegt:

- einfache elektronische Hilfsmittel (z. B. Tasten, Schalter, PowerLink),
- einfache Sprachausgabegeräte (z. B. sprechende Tasten wie BigMack oder Step by Step),
- Sprachausgabegeräte mit statischen Displays (z. B. GoTalk, QuickTalker),
- komplexe Sprachausgabegeräte mit dynamischen Displays (z. B. Dynavox von Tobii)
- schriftbasierte Sprachausgabegeräte (z. B. Lightwriter).

Die Kommunikation über elektronische Kommunikationsmittel befähigt Nutzer*innen zur aktiven Teilhabe und gestalterischen Einflussnahme bei Unterhaltungen. Um das passende Hilfsmittel zu finden, müssen vorab Wünsche und Kompetenzen der*des zukünftigen Anwenderin*Anwenders individuell geklärt werden. Außerdem wäre es wichtig herauszufinden, inwieweit ein elektronisches Gerät ihre*seine kommunikativen Fähigkeiten positiv beeinflusst und ausbaut. Zu diesem Zweck wird dringend zu einer ausführlichen Diagnostik motorischer, kognitiver und sprachlicher Kompetenzen geraten (vgl. Wahl & Grans, 2014). Nachdem Wünsche und Kompetenzen der*des potentiellen Nutzerin*Nutzers geklärt sind, stellt sich die Frage, welches Gerät ausgewählt werden soll. Dazu ist es von Vorteil, verschiedene Geräte mit unterschiedlichen Anwendungskonzepten über eine längere Zeit zu erproben und schließlich mit der*dem Nutzerin gemeinsam eine Entscheidung zu treffen (vgl. Spiekermann, 2010). Eine wichtige Funktion der elektronischen Hilfen ist die Sprachausgabe. Eine digitalisierte Sprachausgabe bildet die Grundlage einfacher elektronischer Kommunikationshilfen. Dabei wird die natürliche Lautsprache mit einem Mikrofon, welches meist in dem Gerät integriert ist, aufgenommen, gespeichert und kann bei Bedarf abgerufen werden. Die künstliche oder auch synthetische Sprache ist eine vom Computer erzeugte Lautsprache. Dabei 'übersetzt' der Computer automatisch einzelne Buchstaben, Wörter und Sätze in gesprochene Sprache. Diese synthetische Sprache bietet häufig die Möglichkeit, zwischen männlichen, weiblichen und Kinderstimmen zu wählen. Damit ist eine Identifikation der*des Nutzerin*Nutzers über die Stimme leichter zu gewährleisten.

Die bereits erwähnten sprechenden Tasten sind batteriebetriebene Geräte mit Aufnahme- und Wiedergabefunktion in natürlicher Sprache. Geräte mit statischer Oberfläche funktionieren in der Regel wie mehrere sprechende Tasten nebeneinander. Die Geräte mit dynamischen Displays sind meist mit einem Touchscreen (berührungsempfindlichem Display) ausgestattet, das Berühren des Bildschirms führt entweder zu einer direkten Aussage oder zu einer alternativen Auswahl. Diese Geräte sind sowohl mit natürlicher als auch synthetischer Sprachausgabe zu erhalten und können z. T. auch statische Geräte simulieren (vgl. Breul, 2011; Spiekermann, 2010).

Die meisten komplexen elektronischen Kommunikationshilfen sind mit vorgefertigten Vokabularstrategien ausgestattet, bei denen es sich um bereits zusammengestellte Vokabulare von unterschiedlicher Komplexität handelt, die nach den jeweiligen Bedürfnissen und Fähigkeiten der*des Nutzerin*Nutzers ausgewählt werden können. Das bedeutet, dass unter Umständen für z. B. eine*n Erstnutzer*in mit einem verminderten Wortschatz begonnen und dieser im Laufe der Zeit beliebig ergänzt werden kann. Die synthetische Sprache hat den Vorteil, dass sie im Prinzip einen uneingeschränkten Wortbestand bietet. Die Geräte gewinnen durch die beigefügten Vokabularstrategien bei den Nutzer*innen an Beliebtheit, teilweise werden sie nur wegen ihrer mitgelieferten Strategien ausgewählt und gekauft. In der Regel verfügen diese Geräte zusätzlich über eine Schriftspracheingabe, die sich über eine Bildschirmtastatur am dynamischen Display bedienen lässt (vgl. Breul, 2011).

Die komplexen UK-Hilfen weisen verschiedene Schnittstellen auf. Diese stellen zum einen eine Verbindung nach außen her (z. B. Drucker, Fernseher, Kopfhörer, Internet), zum anderen können sie zur Steuerung des Gerätes selbst verwendet werden. Die Steuerung kann kabelgebunden oder drahtlos erfolgen.

Auch im Bereich der Ansteuerungshilfen gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten. Ferner gilt es hier eine passende Lösung für die*den Nutzer*in zu finden, denn: „Ein technisch noch so ausgereiftes Gerät ist nichts wert, wenn es durch die unterstützende kommunizierende Person nicht bedient werden kann“ (Breul, 2011, S. 04.009.001). Dafür stehen Beratungsstellen und Hilfsmittelfirmen mit ihren Erfahrungen und dem daraus resultierenden Know-how zur Verfügung. Optionen, die zur Ansteuerung genutzt werden können, wären beispielsweise verschiedene Schalter, Joystick, Trackball, Maus, Kopfmaus, Hirnstrom-Steuerung oder die Augensteuerung (vgl. Breul, 2011; Spiekermann, 2010). Zubehör, das die speziellen Ansprüche der Nutzer*innen bedient, ist auch von großer Bedeutung, dazu gehören Rollstuhlhalterungen für die Kommunikationshilfen, Transporttaschen, Abdeckgitter als Fingerführhilfe etc. (vgl. von Garbe & Bock, 2012). Neue Medien und Technologien verändern die UK in den letzten Jahren merklich. Tablet-PCs, die normalerweise im Alltag ihre Anwendung finden, werden bisweilen als Ergänzung zu den speziellen Geräten für die UK genutzt. Somit bieten diese neuen Technologien lautsprachlich behinderten Menschen unter anderem einen Weg aus der Stigmatisierung, die durch spezielle UK-Hilfen entstehen können. Dennoch muss individuell für jede*n Nutzer*in entschieden werden, ob ein Tablet-PC eine geeignete Unterstützung darstellt. Um einen Tablet-PC für die UK nutzen zu können, müssen spezielle Anwendungsprogramme (auch Anwendungen oder kurz Apps) aus den zum Betriebssystem passenden Stores heruntergeladen werden (vgl. Wahl, 2014). Auch wenn Kommunikationsformen in der UK wie bereits beschrieben untergliedert werden und die verschiedenen Formen nicht für jede Zielgruppe geeignet sind, sollte es angestrebt werden, UK-Nutzer*innen verschiedene Möglichkeiten anzubieten, um ihnen eine Auswahl für unterschiedliche Situationen zur Verfügung zu stellen. Denn auch lautsprachlich kommunizierende Menschen verwenden im Kommunikationsprozess nicht nur die Lautsprache, sondern darüber hinaus z. B. auch Mimik, Gestik und Körpersprache. Diese Vielfalt der Kommunikationsformen nennt sich ‚Multimodale Kommunikation‘ (Giel, 2014). Sie ist die entscheidende Voraussetzung für Unabhängigkeit, denn sie führt zu einer unmissverständlichen und anpassungsfähigeren Kommunikation (vgl. Arbeitskreis Unterstützte Kommunikation, 2006). Auch eine Einführung der Schriftsprache ist, so weit möglich, für alle UK-Nutzer*innen sinnvoll und führt letztlich zu einer größeren Unabhängigkeit (vgl. von Garbe & Bock, 2012).

3 Unterstützte Kommunikation in der Schule

In dem Rahmenlehrplan für Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Berlin wird unter den Leitkompetenzen und Themenfeldern auch die UK aufgeführt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2011). In diesem Schreiben wird angemerkt, dass im Rahmen der Schule Schüler*innen ohne oder mit eingeschränkter Lautsprache alternative Kommunikationsformen ermöglicht werden sollen. Auch wird darauf hingewiesen, mögliche organisatorische und strukturelle Hindernisse abzubauen. Es wird auf die positiven Auswirkungen einer unabhängigen externen Beratungsstelle aufmerksam gemacht und explizit auf die Bereitschaft des Umfeldes als relevanter Faktor hingewiesen, sich auf den Einsatz von Methoden der UK einzulassen. Hüning-Meier et al. (2007)

bemängeln, dass Schüler*innen mit Bedarf an UK außerhalb des Unterrichts separat in diesem Bereich gefördert werden. Dadurch fehlt es den Nutzer*innen an Möglichkeiten, synergetische Effekte zu erleben, welche sich aus dem gemeinsamen Arbeiten an einem Unterrichtsgegenstand ergeben, und für die eigene Entwicklung und Persönlichkeitsgestaltung nutzbar zu machen. Insgesamt wird bemängelt, dass kaum Synergie zwischen den Inhalten der UK-Förderung und den Unterrichtsstunden stattfindet, da die Inhalte der Einzelförderung zumeist keinen Bezug zum aktuellen Thema haben und durch das Wegfallen dieses Überschneidungspunktes ebenfalls der soziale Bezug zu Klassenkamerad*innen gehemmt wird. Gleichzeitig fällt es schwer, die Bedeutung der UK für den Fachunterricht zu vermitteln, sodass die Anwendung primär in der Förderung verbleibt. Dieser Rahmen reicht bei weitem nicht aus, um UK als erfolgreich zu erleben. Eine weitere Überlegung könnte sein, dass die UK in der Schule weniger als Vehikel zur Partizipation als vielmehr als ein didaktisch zu vermittelnder Inhalt gesehen wird (vgl. ebd.).

Auch wird möglicherweise das Einbeziehen der Klassenkamerad*innen und die Etablierung einer festen Bezugsperson als tragendes Element unterschätzt. Boenisch (2009) gibt in seiner Auswertung einer Umfrage an Schulen¹ an, dass die Klassenkamerad*innen der Anwender*innen etwa zu 25% gar nicht und zu 21% teilweise mit der Verwendung der Kommunikationshilfen vertraut waren. Hinsichtlich des Vorhandenseins einer direkten Bezugsperson zeigte sich, dass diese bei etwa der Hälfte der erfassten Anwender*innen nicht gegeben war und etwa der gleiche Anteil durchgehend nicht aktiv am Unterricht teilnimmt. Als Fazit fasst Boenisch zusammen, dass sich UK in allen Bundesländern zumindest in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung etabliert habe. Allerdings sei der Einsatz nichtelektronischer und elektronischer Systeme zum Zeitpunkt seiner Erhebung noch sehr gering. Er sieht einen direkten Zusammenhang zwischen den bestehenden Kommunikationsmöglichkeiten und -formen sowie der Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit der Anwender*innen seitens der Lehrkräfte. Auch scheinen sich die Methoden gegenseitig positiv zu bedingen. Er stellt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Einsatz nicht-elektronischer Kommunikationshilfen und elektronischen Kommunikationshilfen sowie Gebärden fest. Thiele und Hünermund (2011) merken in Bezug auf die Frage nach der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der UK im Rahmen des Studiums an, dass diese zumeist nur einführend und auch nicht an allen Hochschulen stattfinde. Auch betreffe dies nur das Studium der Rehabilitations- und Sonderpädagogik. Die Autor*innen stellen die Überlegung an, dass für Lehrämter ohne diese Ausrichtungen die alleinige Auseinandersetzung mit dem Phänomen der komplexen Behinderungen und die Anforderungen im Fokus des Studiums stünden. Schwerpunktmäßig setzen sich Studierende eher mit den notwendigen personellen und zeitlichen Aspekten der Betreuung der Zielgruppe auseinander und weniger mit konkreten Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation. Gerade bei der UK ebenso wie in anderen Bereichen des sonderpädagogischen Handlungsfeldes gilt es, Offenheit für Neues zu zeigen und auf Veränderungen der Lebenssituation individuell angepasst einzugehen (vgl. Boenisch, 2009).

Ebenfalls relevant ist auch das hohe Frustrationspotential, welches dieser Bereich aufgrund der Fülle der hineinspielenden Faktoren in sich birgt. Boenisch (2009) betont in seinen Überlegungen die hohe Relevanz fachlicher Kompetenz und Offenheit für neue Anforderungen und Möglichkeiten, damit verbunden aber auch den Verzicht auf eine einschränkende Festlegung in Form eines geschlossenen Berufsbildes und setzt den Fokus auf ein interdisziplinäres Wirken. Er beschreibt die hohe Spezialisierung insofern auch als problematisch, als dass diese durch ihre

1 An der Studie haben über 120 Schulen aus 15 Bundesländern mit dem Förderschwerpunkt „Körperlich motorische Entwicklung“ teilgenommen.

Abgrenzung gegenüber anderen Systemen wie Logopädie, Physiotherapie oder Sonderpädagogik zu einer Form der Isolation führen könnte, was dem oben genannten Gedanken der Interdisziplinarität widerspricht.

Michel (2003) beschreibt den Einsatz von Gebärden als durchaus etablierte Form der UK in der Förderung von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Gleichzeitig bemängelt sie allerdings auch die mangelnde Einheitlichkeit und Vernetzung im schulischen Bereich. Hier zeigt sich eine Problematik auf, dass Gebärden mit ihrer Bedeutung etabliert werden müssen und somit die Kommunikation nur gegenüber Personen möglich ist, die mit den Bedeutungen vertraut sind. Michel empfiehlt daher, einen möglichst großen Personenkreis in einer Schule in den Prozess der Etablierung einzubinden und mit den Bedeutungen vertraut zu machen.

Ein großer Stellenwert kommt dem stetigen Einbezug möglichst vieler Personen zu. Michel (2003) beschreibt einen Versuch der Umsetzung an einer Schule in Essen. Für den Erfolg der Etablierung von Gebärden in der schulinternen Kommunikation benennt sie unter anderem die Präsenz der Anwender*innen in aktiven präsentierenden Situationen sowie das Verteilen neuer Gebärden an alle Klassen in Form von Bildkarten und die Präsentation an einem für alle gut einsehbaren Aushang.

Als wichtigsten Aspekt der Vermittlung benennt Michel klar die Bezugspersonen als Modell, wenn diese konsequent in der Kommunikation die Gebärden anwenden. Ebenfalls hohe Relevanz hatte die Anwendung in allen Bereichen des Schulalltages. Als Nachteil benennt sie aber auch die Einschränkung auf eben diesen Einsatzbereich Schule, welcher sich mit viel Aufwand nach Möglichkeit noch in den häuslichen Bereich übertragen lässt, letztlich aber im außerschulischen Alltag wieder an die Grenze der unklaren Kodierung stößt, welche spontane Interaktion mit Außenstehenden stark einschränkt. Eine weitere allgemeinere Form der Kommunikation sollte nach Einschätzung von Michel immer zusätzlich vermittelt werden.

Zur Häufigkeit der Anwendung sei noch einmal auf die bereits erwähnte Studie von Boenisch (2009) verwiesen. Die dort befragten Lehrkräfte gaben an, dass 53% der erfassten Schüler*innen zumeist mittels Mimik und 46% vorrangig über Blickkontakt kommunizierten. 41% nutzten unartikulierte Laute, 33% Gesten und 10% Gebärden. Wie später zu den nicht-elektronischen und elektronischen Hilfsmitteln genauer dargestellt wird, ist diese körpereigene Form der Kommunikation die bei der erfassten Gruppe mit Abstand am häufigsten genutzte. Zum Einsatz nicht-elektronischer Kommunikationshilfen lassen sich hier ebenfalls Informationen finden. So gibt Boenisch (2009) an, dass von den erfassten Anwender*innen lediglich 8% selten und 4% meistens oder immer Kommunikationstafeln nutzen würden. Gerade einmal 3% nutzten Kommunikationsbücher meistens oder immer. Dabei konnte er feststellen, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Nutzung nichtelektronischer Kommunikationshilfen und der positiven Entwicklung des Sprachverständnisses gibt. Dies ist vor allem in Hinblick auf die Fragestellung interessant, ob UK die natürliche Sprachentwicklung blockiere.

Zu den Ergebnissen zu dem Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen gibt Boenisch (2009) in den Ergebnissen seiner Umfrage an, dass weniger als 2% der erfassten Nutzer*innen solche nutzen. Dabei konnte er einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Talkern und einer Verbesserung der Sprachfähigkeit feststellen.

Zu Beginn kann es zu Verunsicherungen kommen, wenn die*der potenzielle Anwender*in scheinbar nur mit dem Kommunikationsgerät spielt, anstatt kontextgerechte Eingaben zu machen. Bitterlich und Castaneda (2007) vergleichen dies mit dem ersten Brabbeln von Kindern, welche sich ebenfalls der Sprache spielerisch nähern. Die Autor*innen beschreiben dabei

aus ihren Erfahrungen aus dem Schulalltag, dass elektronische Kommunikationsmittel häufig einen besonderen Reiz darstellen, welcher die Schüler*innen zu einer Auseinandersetzung mit ihnen motiviert. Im Gegensatz dazu scheint es bei Bezugspersonen wie Lehrkräften häufig eine Art von Berührungsangst oder Unwillen zur Auseinandersetzung mit solch komplexen Geräten zu geben. Eine Sorge hierbei könnte der damit verbundene Mehraufwand sowie die intensivere Auseinandersetzung mit der zugrundeliegenden Mechanik sein – zumal dies eine gesonderte Einführung außerhalb des Unterrichts nötig macht. Dabei besteht ein großer Vorteil gegenüber nicht-elektronischen Kommunikationshilfen im langfristig geringeren Aufwand, da Inhalte nicht außerhalb des Unterrichts per Hand zusammengestellt, gedruckt und in Form gebracht werden müssen, sondern zeitsparend über die bestehende Auswahl integriert werden können.

Die offensichtlichste Schwäche liegt in der Anfälligkeit, welcher alle technischen Geräte unterliegen (Bitterlich & Castaneda, 2007). Hierzu können Software- und Hardwarefehler, aber auch die Laufzeit des Akkus oder schlicht menschliches Einwirken durch versehentliches Löschen oder Verstellen von Inhalten und Einstellungen genannt werden.

Früher bestand durch die Differenzierung zwischen Modellen mit statischen Anzeigen und solchen mit dynamischem Display das Problem, dass unter anderem Schulen dazu neigten, sich auf eine dieser Formen zu spezialisieren und entsprechend das Angebot eingeschränkt gestalten (vgl. Spiekermann, 2010). Durch die Etablierung von Hilfen mit berührungsempfindlichen Bildschirmen besteht die Möglichkeit, statische Anzeigen und dynamische Displays in einem Gerät zu vereinen. Dadurch hat sich auch das Spektrum potenziell nutzbarer Modelle erweitert.

4 Unterstützte Kommunikation in der inklusionsorientierten Sprachbildung

Die Senatsverwaltung des Landes Berlin weist auf ihrer Homepage darauf hin, dass

„[d]er Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen [...] in hohem Maße von ihren sprachlichen Fähigkeiten ab[hängt]. Deshalb müssen vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten ebenso wie solche mit Migrationshintergrund systematisch und bewusst sprachlich gefördert werden. Die durchgängige Sprachbildung ist eine Bildungsaufgabe, die jeden Unterricht und die ganze Schullaufbahn einbezieht“ (Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie, 2018).

Die vorgestellten Methoden der Unterstützten Kommunikation, die originär für Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen entwickelt und zumeist von diesen auch zur Anwendung kommen, bieten vor dem Hintergrund einer breiten systematischen Sprachbildung bisher nicht genutzte Chancen. Als Beispiel seien hier Schüler*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund genannt, welche die deutsche Lautsprache (noch) nicht in hinreichendem Maße beherrschen. Um die Kommunikation dieser Schüler*innen zu fördern, können Bildkarten, in Kombination mit Schrift, zum Einsatz kommen, welche selbst hergestellt oder von verschiedenen Anbietern (bspw. Schubi-Verlag) käuflich erworben werden können. Indirekt werden hier Methoden, die auch innerhalb der UK (körperfremde Kommunikationshilfen, siehe Kapitel 2) genutzt werden, in Anwendung gebracht. Vorstellbar wäre in diesem Anwendungsfeld natürlich eine Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit mittels elektronischer Kommunikationshilfen, deren aufgesprochene oder synthetisch erzeugte Äußerungen für die Schüler*innen ein sprachliches Vorbild geben und zugleich die Kommunikation mit anderen Schüler*innen ermöglichen. Gleiches gilt für den Einsatz von Gebärden der Deutschen Gebärdensprache oder auch gebärdenunterstützter Kommunikation (GUK), wie sie von Wilken (2000; 2014) im GUK-System

umgesetzt worden sind. Das Erlernen einzelner Gebärden ist sowohl für die Lehrer*innen als auch Schüler*innen problemlos möglich. Somit ließen sich kommunikative Fähigkeiten durch einfache Mittel fördern. Dies bedeutet, dass die vielfältigen Methoden der Unterstützten Kommunikation im inklusionsorientierten Unterricht durchaus eine Erweiterung erfahren und eine didaktisch-methodische Funktion übernehmen könnten.

Es sei allerdings hier auch auf mögliche Grenzen der Methoden hingewiesen. Kommen komplexe elektronische Kommunikationshilfen zum Einsatz, die mit ihren Vokabularen in der Regel eine umfassende Kommunikation ermöglichen, können diese durch individuelle Erweiterungen wirklich zu einer Steigerung der sprachlichen Kompetenz führen. Eingeschränkter sind hier die anderen vorgestellten Methoden, die eine Erweiterung des Vokabulars nur bedingt zulassen. Im Falle der Bild- und Symbolkarten ist die Kommunikation durch den notwendigen Transport und das Heraussuchen des passenden Bildes unter Umständen sehr langsam und der Wortschatz durch eine begrenzte Anzahl vorhandener Bilder und Symbole eingeschränkt. Überlegenswert sind in diesem Zusammenhang systematische Untersuchungen der Nutzung der Methoden der UK auch außerhalb des ursprünglich propagierten Auftrages. Dafür bedarf es allerdings auch einer intensiven Auseinandersetzung der Lehrer*innen mit den Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Methoden der UK.

Durch die Auswahl entsprechender Kommunikationsformen kann UK einen wertvollen Beitrag in der Sprachbildung leisten. Die Schüler*innen werden in die Lage versetzt, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben, und können sich in der Klasse mit ihren kommunikativen Fähigkeiten behaupten. Die Planung und der Einsatz von UK stellt eine komplexe Aufgabe dar, die vor allem darin besteht, mit allen beteiligten Personen, Lehrkräften, Eltern, Therapeut*innen und natürlich der unterstützten kommunizierenden Person selbst die richtige Auswahl an Methoden (körpereigen, körperfremd) und das richtige und notwendige Vokabular auszusuchen und bereitzustellen. In konkreten Unterrichtssituationen bedeutet dies für die Lehrkräfte eine extrem gute Vorbereitung der Kommunikationssituation und auch des bewussten Einsatzes der Lehrer*innensprache vor allem vor dem Hintergrund des Einforderns von Antworten der unterstützten kommunizierenden Person. Ein weiterer wichtiger Faktor ist, der unterstützten kommunizierenden Person ausreichend Zeit für die Kommunikation zur Verfügung zu stellen. Hierfür ist Geduld auf allen Seiten eine unabdingbare Notwendigkeit.

Literatur

- Arbeitskreis Unterstützte Kommunikation (2006). Handreichung für die Praxis an Schulen mit kaum verständlich oder nicht sprechenden Schülerinnen und Schülern. <http://www.yumpu.com/de/document/view/6773416/schulamt-fur-die-stadt-koln-2006-unterstutzte-kommunikation>. Zugriffen 10.10.2018.
- Bitterlich, M. & Castaneda, C. (2007). Komplexe elektronische Kommunikationshilfen im Unterricht der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In S. Sachse, C. Birngruber & S. Arendes. (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation* (S. 254-262). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache – Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Braun, U. & Kristen, U. (2010). Körper eigene Kommunikationsformen. In ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 02.003.001-02.007.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Braun, U. (2010). Was ist Unterstützte Kommunikation? In ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.003.001-01.005.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Breul, W. (2011). Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick. In ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 04.005.001-04.011.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Brockhaus (1996). *Kommunikation* (S. 385). Band 10. Gütersloh: wissenmedia.

- Fröhlich, A. (2001). Einführung. In A. Rothmayr (Hrsg.), *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung* (S. 11-15). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Giel, B. (2014). Unterstützte Kommunikation und Sprachtherapie/Logopädie – zwei komplementäre Systeme! *Logos. Die Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie* 22 (3), S. 201-207.
- Hüning-Meier, M., Bollmeyer, H. & Baunach, M. (2007). Partizipation im Unterricht – Teilhabe an Bildung und Erziehung für ALLE Schüler einer Klasse. In S. Sachse, C. Birngruber & S. Arendes (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation* (S. 135-146). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Kristen, U. (2005). *Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Michel, A. (2003). „Wir haben alles voll im Griff“ oder: Gebärden machen Sinn. In J. Boenisch & C. Bünk (Hrsg.), *Methoden der Unterstützten Kommunikation* (S. 201-212). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Otto, K. & Wimmer, B. (2010). *Unterstützte Kommunikation. Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2011). Rahmenlehrplan Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rfp_geistige_entwicklung_oberstufe.pdf. Zugegriffen 10.10.2018.
- Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (2018). Sprachbildung. <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/qualifizierung/berufsbegleitende-weiterbildung/artikel.443320.php>. Zugegriffen 10.10.2018.
- Spiekermann, A. (2010). Grundsätzliches und Spezielles über elektronische Kommunikationshilfen. In ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 04.003.001-04.004.001). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Thiele, A. & Hünermund, H. (2011). Unterstützte Kommunikation in der schulischen Inklusion. In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 31-46). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- von Garbe, C. & Bock, I. (2012). Komplexe elektronische Kommunikationshilfen im Vergleich. In ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 04.011.002-04.011.013). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Einführung in die Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Wahl, M. & Grans, A. L. (2014). Neue Technologien in der Unterstützten Kommunikation – ein kurzer Überblick. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 2014 (11/12), S. 27-34.
- Wahl, M. (2014). Zukunft der UK – Wunderwaffe Neue Medien?! *Sprachtherapie aktuell (Schwerpunktthema Unterstützte Kommunikation = Sprachtherapie?)* 1 (1), S. 1-13. http://www.sprachtherapie-aktuell.de/files/e2014-04_Wahl.pdf. Zugegriffen 10.10.2018.
- Weid-Goldschmidt, B. (2013). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.
- Wilken, E. (2000). *Sprechen lernen mit GuK. Gebärden-unterstützte Kommunikation. Idee und Konzept*. Lauf an der Pegnitz: Deutsches Down-Syndrom Info Center.
- Wilken, E. (2010). Einleitung. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 1-9) (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (2014). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems* (12. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Mit der Welt umgehen – Sachunterricht und seine Didaktik

Abstract

Sprache konfiguriert Sachen in Bildungsprozessen. In der Geschichte von Heimatkunde und Sachunterricht lässt sich nachvollziehen, wie Sprache unterrichtliche „Wirklichkeit“ schafft. Der Aufsatz stellt dies an Beispielen dar und plädiert für einen reflektierten Umgang – hin zu einer nicht-affirmativen Erziehung und Bildung.

1 Einführung

„Die Dinge haben Namen“ lautet der Titel eines von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz 2004 herausgegebenen Bandes. In diesem wird in verschiedenen akzentuierten Aufsätzen herausgearbeitet, in welch zwingendem Verhältnis die Auseinandersetzung mit „Sachen“ mit der Dimension Sprache steht. Die „Sache“ konfiguriert sich über Sprache mindestens in dem Moment, in dem sie zur kommunikativen Sache wird – d. h. in den sachunterrichtsdidaktischen Denkfiguren, Kinder zu unterstützen bei der Orientierung in der Welt, der Erschließung ihrer Lebenswelten und des allgemeinbildenden Auftrags des Faches Sachunterricht in der Grundschule (vgl. Pech, 2009), wird Sprache – damit ist nicht nur Lautsprache gemeint – zum fundamentalen Werkzeug des Umgangs mit Welt.

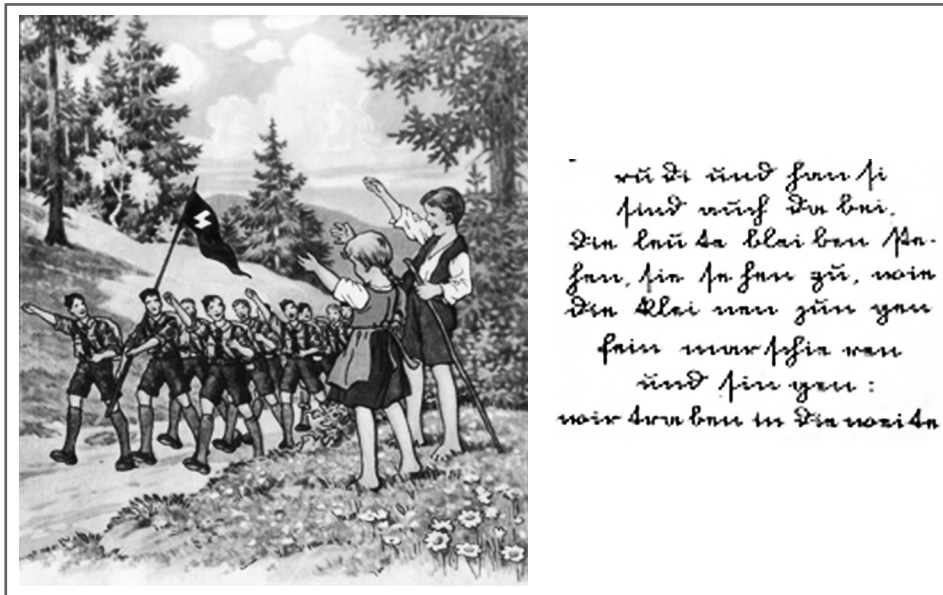
In der Sachunterrichtsdidaktik wird dieser Gedanke nur begrenzt diskutiert. Zumeist wird Sprache hier aufgegriffen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Fach- bzw. Bildungssprache. In jüngster Vergangenheit steht diesbezüglich insbesondere das Scaffolding-Konzept im Zentrum der Diskussion (vgl. Quehl & Trapp, 2013). Im vorliegenden Aufsatz soll indes eine andere Perspektive eingenommen werden. Aufgezeigt und nachgezeichnet werden soll, wie Sprache die Sache des Sachunterrichts konfiguriert – in der Regel ohne dies explizit zum Thema zu machen. Hierfür wird exemplarisch auf Lehrwerke und Materialien aus der Geschichte von Heimatkunde und Sachunterricht rekurriert. An diesen Beispielen wird eine Position zum Umgang mit dem Verhältnis von Sache und Sprache skizziert werden, das didaktisch angemessen erscheint, um die Konfiguration der Sache durch Sprache sichtbar zu machen.

2 Erster Fokus: Abbildung und Sprache

In der Rezension einer neuen Fibel schreibt Walter Benjamin 1930: „Wenn ein Kind mit dieser Fibel fertig ist, heißt es im Nachwort, wird es dadurch ‚gewissermaßen auf eine hinterlistige Weise‘ veranlaßt worden sein, zu lesen oder zu schreiben. Unabsichtlich, aber nur um so maßgebender, kennzeichnen diese Worte genau die Fragwürdigkeit, die das Kennzeichen unserer Bildung geworden ist“ (Benjamin, 1969, S. 107)¹. Sein Kommentar bezieht sich nicht auf den

1 Mit Dank an Gerold Scholz, der mich vor geraumer Zeit auf diese Passage bei Benjamin hingewiesen hat.

hier abgebildeten Ausschnitt aus der Roland-Fibel, doch trifft er diesen recht gut. Gemeint ist damit nicht die idyllische Berglandschaft, die in einer für die Schulen im norddeutschen Bremen erschienenen Fibel doch leicht überrascht, sondern das Zusammenspiel von Text und Bild.



wir der sind ganz fi
 sind auch der bei.
 Die bei da bei von Pa-
 far, für Pa far zu, wir
 die bei wir zu far
 für marschieren wir
 sind für far:
 wir der bei in die weite

Abb. 1: Aus: Roland-Fibel: Erstes Lesebuch für die Bremer Jugend (mit Bildern von Ernst Kutzer). Bremen: Verlag D. Bücher Komm. 1935, S. 36/37

Der zu dem Bild gehörende Text lautet:

„rudi und hansi
 sind auch dabei.
 die leute bleiben ste-
 hen, sie sehen zu, wie
 die kleinen jungen
 fein marschieren
 und singen:
 wir traben in die weite“

Der Text thematisiert nicht, wo Rudi und Hansi eigentlich dabei sind. Nur das Bild liefert diese Information: Es ist die Hitler-Jugend, die da marschiert. Dem Text wird also „hinterlistig“ eine Sache injiziert, die er selber gar nicht beinhaltet. Anders: Nicht der Text beschreibt die unterrichtlich intendierte Sache, sondern nur das Bild klärt, was als relevante (Sach-)Information zu entnehmen ist: Der Appell einer Zugehörigkeit und eines „Sich-Einreihens“. Der affirmative und ideologische Gehalt der Fibel rückt in den Vordergrund. Die „Sache“ lässt sich hier gleichsetzen mit dem eigentlichen Gegenstand des Unterrichts, der intendiert ist und über die Abbildung transportiert wird.

Konsequenz 1: Das Verhältnis von Sache und Sprache muss expliziert werden.

Eine nicht-affirmative Erziehung und Bildung (vgl. Benner, 1995) steht in der Notwendigkeit eines transparenten und reflektierten Verhältnisses von Sache und Sprache, um nicht einer intentionalen und ideologischen Zurichtung von Unterricht zu unterliegen.

3 Zweiter Fokus: Angemessenheit und Sprache

Ebenso wie die Ausrichtung auf ein Einfügen in die Gemeinschaft unter Negierung von Individualität – und dies nicht nur im Nationalsozialismus – und die Idealisierung von Heimat Kennzeichen der Heimatkunde waren, so ist es auch die Perspektive auf Kinder als „unfertige“ Wesen, womit eine Beschreibung von Sachen generiert wird, die eine gesellschaftlich als „angemessen“ produzierte und konstruierte Welt den Kindern entgegenbringt. In der sachunterrichtsdidaktischen Literatur wird dieses Moment der Heimatkunde oft als „Kindertümelei“ charakterisiert (z. B. Kaiser, 2006), was indes den Kern der Problematik nicht ausreichend trifft: Es wird eine „Sache“ sprachlich dahingehend modifiziert, dass ihr Sachgehalt relativ, die Sache zur Metapher wird. Im 1950 erstmals veröffentlichten Heimatkundelehrwerk für die dritte Klasse von Reichart heißt die letzte für das Schuljahr vorgesehene Unterrichtsreihe: „Am Wasser: Bächleins Fahrt in die Welt, Die fleißigen Wellen, Beim Baden, Am Weiher“. Die Anthropomorphismen sind leicht zu entziffern. „Fleißige Wellen“ sollen assoziative Vorstellungen hervorrufen, auch die Natur darf in der protestantischen Ethik nicht ruhen, sondern hat ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt zu leisten – kaum denkbar wären hier „faule Wellen am Strand“. Und auch „Bächlein“ erhält einen aktiven Status – im Gegensatz zu den Kindern, die im Dorf verweilen, fährt es in die Welt. In der Verniedlichungsform verspermt sich der Bach der systematisch-fachlichen Auseinandersetzung. Er ist die Metapher, mit der Kinder auf ein „Außerhalb“ hingewiesen werden. Der Sache wird eine Intention eingeschrieben, d. h. nicht die wissenschaftliche Beschreibung und Verortung der Sache als Phänomen der Welt wird zum unterrichtlichen Gegenstand, sondern mit der Sache wird verknüpft ein gesellschaftlicher Topos transportiert.

Konsequenz 2: Die Angemessenheit von Sprache zur Beschreibung der Sache ist eine gesellschaftliche Konstruktion und korrespondiert weder mit Kindern noch mit Sache.

Die Wahrnehmung von Phänomenen und Sachen ist stets geleitet – dies muss einen sprachlichen Ausdruck finden, der korrespondiert mit gesellschaftlichen Intentionen und individuellen Erfahrungen. Eine unterrichtliche angemessene Auseinandersetzung sollte darauf zielen, dieses Intentionale, Gebundene der Sache zu dechiffrieren und zu dekonstruieren, also Abstand nehmen von Unterrichtsgegenständen, die bereits als gedeutete in die kommunikative Auseinandersetzung und Verhandlung hineingegeben werden (vgl. Pech & Rauterberg, 2013, S. 27).

4 Dritter Fokus: Fachlichkeit und Sprache

Mit der Sachkunde der 1960er Jahre und noch mehr mit der Einführung des Schulfaches Sachunterricht in Westdeutschland 1970 ist die Abwendung vom Affirmativen und vom Ideologisierenden hin zu einer Wissenschaftsorientierung auch in der Grundschule verbunden. Hermann Müller kritisiert hingegen bereits 1970, dass der affirmative Gehalt der Sachkunde wohl noch über jenen der Heimatkunde hinausgehe. Hatte die Heimatkunde ihr ideologisches Moment nie ver-

heimlicht, so wird dieser in der Sachkunde kaum mehr hinterfragbar, schließlich werden in dieser wissenschaftliche „Fakten“ unterrichtsrelevant, die zu hinterfragen annähernd unmöglich ist, da sie als objektiv präsentiert werden. Müller konstatiert: „Einer Kunde ist die Absicht der Aufklärung, der Durchdringung und differenzierten Auseinandersetzung fremd“ (Müller, 1970, S. 202). Sprache wird hierbei zu einem Vehikel der wissenschaftlichen Präzision (siehe Abbildung 2).

Entwicklung und Vermehrung

6.13.14.

Wir untersuchen ein Hühnerei

Mögliche Lernziele:

Der Schüler soll

die Bestandteile eines Vogeleies am Beispiel des Hühnereies kennenlernen;
die verschiedenen Bestandteile erkennen, unterscheiden und benennen können.

Material

Petrischale, $d=100$ mm 64705.00 1
Pinzette, $l=100$ mm, gerade, spitz 64607.00 1
Präpariernadel, spitz, Metallheft 64620.00 1
Hühnerei 1

S

Übung

Der Schüler schlägt ein Hühnerei am Rand einer halben Petrischale von 100 mm Durchmesser vorsichtig an (s. Abb. 1), so daß die Schale des Eies etwa in der Mitte ringsum springt. Er bricht beide Teile des Eies ohne großen Druck auseinander und läßt ihren Inhalt in die halbe Petrischale fließen (s. Abb. 2). Dabei ist darauf zu achten, daß die Dotterkugel nicht zerstört wird.

Das Hühnerei war bis auf einen kleinen **Luftraum** vollständig mit flüssigem **Eiweiß** ausgefüllt, in welchem die gelbe **Dotterkugel** eingebettet lag. Sie wurde von **Eiweißschnüren**, den sogenannten Hagelschnüren, im Zentrum des Eies gehalten (s. Abb.3).

Die von einer Haut umgebene Dottermasse ist innerhalb der Dotterkugel unterschiedlich schwer. Die **Keimscheibe**, aus der sich das Küken entwickelt, liegt auf der leichteren Dottermasse. Der Teil des Dotters, der der Keimscheibe gegenüber liegt, ist schwerer. Dadurch wird sichergestellt, daß die Keimscheibe bei jeder Lage des Eies oben auf der Dotterkugel schwimmt (Prinzip des Stehaufmännchens). Sie erhält dann, wenn die Henne brütet, immer die meiste Wärme.

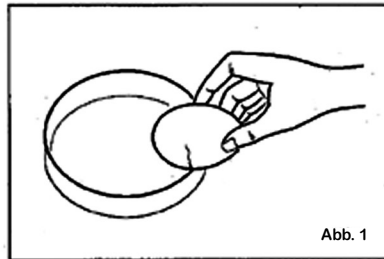


Abb. 1

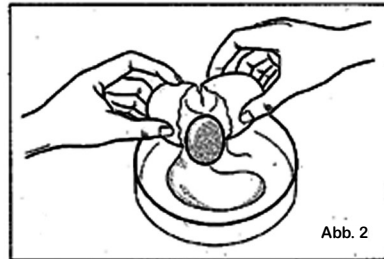


Abb. 2

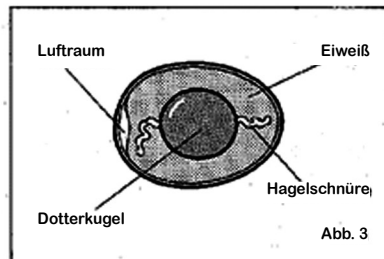


Abb. 3

Aus der Keimscheibe entwickelt sich durch die Bebrütung allmählich ein Küken. Dotter und Eiweiß des Eies dienen ihm während dieser Zeit als Nährstoffe. Wenn sie nach 21 Tagen aufgebraucht sind, ist das Küken fertig ausgebildet und schlüpft aus dem Ei.

03937

37

„Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler ein Ei aufschlagen und beschreiben, was sie wahrnehmen.“ hätte vermutlich jeder Lehrkraft als Handlungsanweisung im ersten Absatz der Handreichung genügt. Die verwendete Sprache (siehe Abbildung 2) deutet indes auf etwas Anderes: Hier geht es nicht um die Auseinandersetzung mit einem Phänomen, sondern hier geht es um das Einüben wissenschaftlichen Arbeitens. Nicht die Erkenntnis über den Aufbau des Eis, sondern der Erwerb des fachlichen Wissens als Ergebnis systematischer Methodik soll das Ergebnis des Unterrichts sein. Es wird „Wissenschaft eingeübt“ oder vermutlich eher „Wissenschaft simuliert“ über eine vorgebliche Präzision und Fachlichkeit der Sprache – ohne kenntlich zu machen, dass das Gefäß weder zwingend eine Petrischale sein muss, um das Ei aufzuschlagen, noch dass es eine Notwendigkeit gibt, dass diese unbedingt 100mm im Durchmesser sein muss. Was Kinder bei ihrer Arbeit wahrnehmen, was für sie relevant wird, spielt keine Rolle, sondern tritt zurück hinter die wissenschaftliche sprachliche Präzision.

Eine Anlage, die uns bis in die Gegenwart des Unterrichts begleitet – und die mittlerweile allzu vertraut ist in der Welt der Arbeitsblätter, bei der es darum geht, Dinge richtig zu bezeichnen. Doch eben hierbei enttarnt sie sich bei näherer Betrachtung als Scheinobjektivität, deren Sprache wissenschaftlichen Kriterien ebenso wenig entspricht wie kindlichen Annäherungen an das Phänomen.

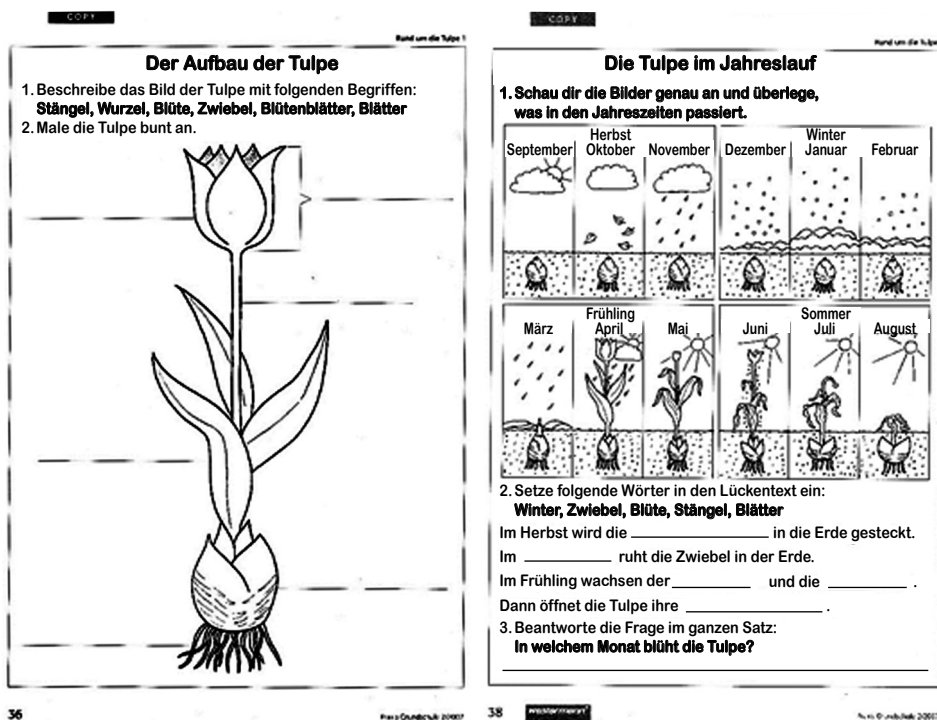


Abb. 3: Der Aufbau der Tulpe und die Tulpe im Jahresverlauf (Saam 2007, S. 36 und 38)

Die Tulpe steht exemplarisch für die Frühblüher. Dies wird indes gar nicht thematisiert. Fraglich scheint, ob das Exemplarische sich entfaltet – bräuchte es mit dem Blick auf Frühblüher doch zumindest einen Kontext, eine Möglichkeit einzuordnen, was frühblühende Pflanzen so besonders macht. Es spielt in der Aufgabenstellung (siehe Abbildung 3) keine Rolle, wie die Tulpe riecht

oder wie sie sich anfühlt. In den Arbeitsaufträgen ist davon nicht die Rede – immerhin ist es auch nicht verboten. Für den schulischen Erfolg ist indes die korrekte Bezeichnung der einzelnen Teile relevant: Der Stängel ist eben kein Stamm oder Stock. Und es stellt sich die Frage, wann die Bezeichnungen korrekt sind. Müssen sie in deutscher Sprache sein? Warum wird der bestimmte Artikel verwendet – müsste die abgebildete Tulpenart nicht konkret bezeichnet werden?

Sprache ist in diesem Beispiel kein Werkzeug, das helfen kann in der Kommunikation über die „Sache“. Es wird nicht an der Sache herausgearbeitet, warum gemeinsame Bezeichnungen gefunden werden sollten. Es wird nicht über gezielte Beobachtung eine Systematik entwickelt. Stattdessen werden Vokabeln gelernt, die auf die Tulpe angewandt werden können, die aber das Exemplarische der Sache negieren. Die in diesem Beispiel offensichtliche „Dominanz fachwissenschaftlicher Perspektiven läuft damit Gefahr Bildungsprozesse eher zu verhindern“ (Simon & Simon, 2019, S. 198).

Konsequenz 3: Fachliche Sprache, die auf „richtige Bezeichnungen“ reduziert wird, verhindert Hinterfragen und behindert Zugänge zum Phänomen – wobei schulisch richtige Fachsprache nicht einmal zwingend fachwissenschaftlich angemessene Sprache ist.

5 Vierter Fokus: Sprache und Exklusion



Viele Kinder auf der Welt leben heute noch in Armut und Elend.




Die Kinder in unserem Land wachsen glücklich und geborgen auf.

1. Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?
2. Suche aus Tageszeitungen und Zeitschriften Beispiele heraus, die beweisen, daß es auch heute noch Länder in der Welt gibt, wo Kinder nicht lesen und schreiben lernen können und vor Hunger sterben!
3. Nenne Namen von Menschen aus deinem Heimatbezirk, die für unser sozialistisches Vaterland gekämpft haben! Berichte über ihre Taten! Nenne Beispiele dafür, wie wir sie heute ehren!
4. Erinnere dich, wie die Kommunisten unter Führung Ernst Thälmanns für Ziele gekämpft haben, die heute in der DDR Wirklichkeit sind! Fertige zur Lösung der Aufgabe Stichpunkte an und berichte!

Unsere Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat. Arbeiter und Bauern regieren gemeinsam mit den anderen Werktätigen. Betriebe, Eisenbahnen, Wälder, Bodenschätze und der Boden sind Eigentum des Volkes. Die SED führt die Werktätigen beim Aufbau des Sozialismus. An der Spitze unserer Republik stehen bewährte Kämpfer für Frieden und Sozialismus, wie Genosse Erich Honecker. In unserem sozialistischen Staat dienen die Ergebnisse der fleißigen Arbeit der Werktätigen ihrem eigenen Wohl und der ständigen Verbesserung des Lebens aller Menschen.

„Die Kinder in unserem Land wachsen glücklich und geborgen auf“ ist im letzten Heimatkundebuch für die vierte Klasse in der DDR zu lesen gewesen. Das affirmative Moment, das den sozialistischen Staat als besten für die Menschen beschreibt, indem ausbeuterische Verhältnisse überwunden sind und alle Menschen zufrieden leben, ist als Hintergrundfigur leicht zu entziffern. Doch wie ist diese Aussage adressiert an Kinder? Wie mag sich ein trauriges Kind, das gerade die Trennung der Eltern erleben muss – um nur ein rechtlich geklärtes und im Realsozialismus zulässiges Beispiel zu wählen – gefühlt haben, wenn es diese Zuschreibung lesen musste? Es konnte sich nur entscheiden – zwischen dem eigenen Empfinden des individuellen Leids und der staatlichen Fürsorge, die Glück in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Dimension einer materiellen Absicherung dieser Kinder stellte. So war auf die Frage „Wie spürst du in deiner Familie, daß sich das Leben der Menschen in unserer Republik ständig verbessert?“ (siehe Abbildung 4) die Antwort „Ich spüre nichts“ wohl kaum zugelassen. Aussagen und Fragen verweisen deutlich auf zulässige Ansichten und Antworten – die nur Bestand haben können, wenn vom individuellen Erleben abstrahiert wird und eine vorgegebene und vielleicht in Teilen sogar realisierte gesellschaftliche Verfasstheit als übergeordnete „Wahrheit“ angenommen wird. Sprache produziert hier Wirklichkeit: Entweder gehöre ich dazu und verstehe mich als Teil der Gesellschaft, die sich wie gewollt entwickelt, und negiere dabei gegebenenfalls das individuelle Erleben meiner konkreten Lebenssituation – oder ich nehme eine Position außerhalb der Gesellschaft ein und exkludiere mich selber. Ein Verstehen gesellschaftlicher Verfasstheit, ein Durchdringen des Verhältnisses von Gemeinwohl und individuellem Lebensglück und damit ein reflexiver Zugriff auf die Dimension des Politischen ist nicht vorgesehen, sondern wird einseitig aufgelöst.

Name: Sarah 

Was schwimmt und was sinkt?

1. Was glaubst du, welcher der folgenden Gegenstände sinkt und welcher schwimmt?

Ein Stein: _____

Ein Ast: Ein Ast ist leicht gegen eine Stein

Ein Baumstamm: _____

Styropor: Styropor sinkt weil es wenn man es auseinander reißt klingt es

Eine Schere: _____

2. Wie kommt es dazu, dass diese Dinge schwimmen oder sinken? Schreibe deine Gedanken auf.

Ein Ast ist so leicht das fegen hauer schwimmen.

Styropor reißt wenn man es auseinander reißt

Abb. 5: Quelle: Eigene Erhebung, 2013

Die Entwicklung von Fach- und Bildungssprache, um Welt differenziert beschreiben zu können, gehört zweifellos zu den Aufgaben des Sachunterrichts in der Grundschule. Das Merkmal präziser fachlicher Sprache ist ja eben, dass mit ihr eine Beschreibung der Sache gelingen kann, die präziser ist als jene, die mit Hilfe von Alltagssprache möglich ist. Das heißt andererseits eben auch, dass Fachsprache keine Voraussetzung, sondern ein Ergebnis von Unterricht darstellt. Der Unterricht steht vor der Aufgabe zugänglich und nachvollziehbar zu machen, wie präzise Sprache und exakte Begriffe bei der Erschließung der Sache und der Kommunikation über sie hilfreich sein können. Dies bedingt, dass den Beschreibungen und Beobachtungen von Kindern nicht nur Raum gegeben wird, sondern sie Ausgangspunkt einer Verhandlung darüber sind, ob ihre Formen des Ausdrucks genügen in der Kommunikation mit anderen und der Erfassung des unterrichtlichen Gegenstandes. Der umgekehrte Weg bleibt erneut eine Form des Einübens, ein Vokabellernen, dessen Zusammenhang mit der Sache mühsam von den Kindern selber hergestellt werden muss – und der die Gefahr des Scheiterns bei der Übertragung dieser abstrakten Aufgabe an die Kinder stets innewohnt. Das Beispiel von Sarah aus der 3c (siehe Abbildung 5) gehört hierzu. Sarah hat im Unterricht ein didaktisches Material erprobt, das von Didaktiker*innen erstellt wurde und in einem Verlag vertrieben wird. Dieses Material soll Sarah helfen, Schwimmen und SINKEN und damit die physikalischen Konzepte Auftrieb und Dichte zu verstehen. Sarah nimmt die Aufgabenstellung, die sie an dieses Lernziel heranführen soll, sehr ernst: Präzise beschreibt sie, welche Dinge im Verhältnis zu anderen schwer und welche leicht sind. Sie untersucht die Gegenstände, die ihr gegeben wurden, genau und kommt zu einem klaren Ergebnis darüber, welche Dinge schwimmen und welche sinken. Die Aufgabenstellung selber hinterfragt sie nicht. Warum sollte sie auch, denn die Aufgabe wird ihr in der Institution gestellt, die dafür zuständig ist, dass sie lernen kann. „Sinken“ ist ein Begriff, der in der Alltagssprache kaum existiert. Vermutlich auch nicht nur von Kindern – denn außer „sinkende Schiffe“ ist es wohl auch bei Erwachsenen so, dass Dinge eher „untergehen“. Mit dem Begriff „Sinken“, dem Fachbegriff, wird schon bevor mit dem Material umgegangen wird, noch bevor sich Sarah der Aufgabe widmen kann ihre Aufmerksamkeit von der Erprobung und Beobachtung auf die Sprache verschoben.

Konsequenz 4: Sprache inkludiert und exkludiert durch Zuschreibungen zum Verhältnis von Sache und Kind.

„Sachen“ werden zum Gegenstand des Unterrichts, weil an ihnen etwas zu lernen sein könnte. Was gelernt werden könnte, muss didaktisch reflektiert und bildungstheoretisch begründet sein. Dies ist das intentionale Moment von Unterricht. Wird die Intention indes dahingehend ausgeweitet, dass jenes, was gelernt werden könnte, bereits der in den Unterricht gegebenen Sache eingeschrieben ist, das Intentionale auch das Ergebnis umfasst, obliegt es den Lernenden, das *Sprachspiel* des Unterrichts in jedem Moment so zu erfassen, dass sie die intendierte Antwort als Lernergebnis liefern – oder sich andernfalls selber exkludieren. Bildungserfolg entsteht so nicht in der Durchdringung der Sache, sondern im Beherrschen des Sprachspiels.

6 Fünfter Fokus: Sache und Verhandlung

Als eine Studentin in ihrem Praktikum von unten dokumentierter Unterrichtssituation berichtete und ich verwundert reagierte, weil ich in der Situation gar keine Problematik wahrgenommen, sondern die (fachlich unsinnige) Aufgabe als eindeutig gelöst angesehen habe, ergab sich eine hitzige Diskussion in der entsprechenden Lehrveranstaltung.

Situation und Frage:

Im Sachunterricht wurden die unterschiedlichen Obstsorten behandelt.
 Im anschließenden Test sollten die Kinder den jeweils richtigen Namen des Obstes anhand einer entsprechenden Zeichnung benennen.
 Ein Mädchen kannte alle Sorten.
 Allerdings schrieb sie die Begriffe auf Türkisch neben die Zeichnungen.
 Hat sie die Aufgabe gelöst?

Abb. 6: Aus: www.widerstreit-sachunterricht.de, Foren: Fragen & Antworten, April 2006

Kaum eine Person teilte meine eindeutige Position. Stattdessen wurde Verständnis für die Entscheidung der Lehrkraft gewertet, den „Test“ dieses Mädchens nicht zu werten, sondern ihr „die Chance“ zu geben, ihn zu wiederholen und die Begriffe auf Deutsch aufzuschreiben. Die Diskussion führte dazu, die kleine Sequenz im Rahmen der Reihe „Fragen & Antworten“ der Zeitschrift www.widerstreit-sachunterricht.de an die Fachcommunity zu richten. Die Antworten aus der Fachcommunity waren nicht weniger heterogen als jene des Ausgangsseminars. Auch in diesen fand sich durchaus die Perspektive, dass die fachlich richtigen Begriffe nicht genügen würden, um von einer Lösung der Aufgabe zu sprechen, sondern dass diese neben der fachlichen Bezeichnung auch in der „richtigen“ Sprache verfasst sein müssten. Auch hier zeigt sich, dass auch Fachlichkeit letztlich ein sprachliches – und in diesem Fall zudem ein schulisches Konstrukt ist.

Finale: Die Unterrichtssache ist eine (sprachliche) Verhandlungssache – sofern sie zur Verhandlung zugelassen wird.

7 Fazit

Sachunterricht ist kein Sprachunterricht. Dies wird in der wissenschaftlichen Disziplin immer wieder herausgearbeitet. Sachunterricht umfasst die Begegnung mit Phänomenen der Welt. Doch ist kein Phänomen ohne Kontext – und eine Auseinandersetzung mit Phänomenen ohne irgendeine Form von Sprache kann nicht gelingen. (Sach-)Unterricht sollte daher nicht nur die Perspektive auf die Entwicklung von Bildungs- und Fachsprache einnehmen, sondern die Relevanz von Sprache in der Annäherung an die Unterrichtsgegenstände ebenso beachten wie die Konfiguration des Gegenstandes durch Sprache.

Literatur

- Benjamin, W. (1969). *Über Kind, Jugend und Erziehung. Mit Abbildungen aus der Sammlung Benjamin*. Frankfurt a. M.: edition suhrkamp.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2: Studien zur Theorie nicht-affirmativer Erziehung und Bildung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kaiser, A. (2006). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, H. (1970). Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde. In J. Beck, M. Clemens, F. Heinrich, E. Jouhy, W. Markert, H. Müller & A. Pressel, *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung* (S. 202-223). München: List.

- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze eines „Bildungsrahmens Sachunterricht“. *widerstreit-sachunterricht.de*, Beiheft 5 (2. überarb. Aufl.). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5/beiheft5_2.pdf. Zugegriffen 26.03.2019.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an *ein* Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *widerstreit-sachunterricht.de*, Ausgabe 13, Oktober 2009. http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did_dis.pdf. Zugegriffen 26.03.2019.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Rauterberg, M. & Scholz, G. (Hrsg.) (2004). *Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Simon, J. & Simon, T. (2019). Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 191-202). Wiesbaden: Springer VS.

Quellen

- Reichart, W. (o.J.). *Die Grundlegende Heimatkunde im 3. Schuljahr* (15. Aufl.) (vermutl. 1952).
- Roland-Fibel (1935). *Erstes Lesebuch für die Bremer Jugend (mit Bildern von Ernst Kutzer)*. Bremen: Verlag der Bücher-Kommission.
- Müller, J. (1974). *Naturwissenschaftliche Versuche zum Sachunterricht. Band 6: Von unserem Körper – Entwicklung und Vermehrung*. Göttingen: Industrie-Druck Verlag.
- Saam, M. (2007). Rund um die Tulpe. Die Tulpe im fächerübergreifenden Unterricht eines ersten Schuljahres. *Praxis Grundschule*, 30 (2007) 2, S. 34-38.

Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion

Abstract

Wird das Konstrukt „Bildungssprache“ als Ursache und Mittel gesellschaftlicher Exklusion identifiziert, kann sich eine pädagogisch begründete sprachliche Bildung in der Inklusion segregativen Praktiken aktiv entgegenstellen. In diesem Beitrag wird sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion diskutiert, indem die institutionell gesetzten Grenzen der (Selbst-)Bildung des Subjekts hinterfragt und Vorschläge unterbreitet werden, wie mit einem veränderten Verständnis von Sprachenbildung und Bildungssprachen Inklusive Bildung gestaltet werden kann.

1 Inklusive Sprachbildung in einer exkludierenden Gesellschaft

Gesellschaft und Schulsystem sind – nicht erst seit der Ratifizierung der UN-BRK – aufgefordert, Partizipation in und durch die inklusive Schule zu ermöglichen. Dazu gehört es auch, die seit der Antike immer wiederkehrende Diskussion der Charakteristika heterogener Lerngruppen um die gesetzten Bildungsziele zu erweitern und kritisch zu hinterfragen. Schule wie Gesellschaft behindern die Partizipation von Schüler*innen, da es vor allem die finanziellen und sozialen Voraussetzungen der Herkunftsfamilie sind, die über erfolgreiche Bildungs- und letztlich Erwerbskarrieren entscheiden (vgl. Kronauer, 2010; Heitmeyer, 2012; Benkmann & Chilla, 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Sprachliche Bildung nimmt in diesem Kontext eine Schlüsselrolle ein, indem sie exemplarisch vergegenwärtigt, dass sich Konzepte inklusiver Bildung an gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen messen lassen müssen. Institutionalisierte sprachliche Bildung steht im Spannungsfeld verschiedener gesellschaftlicher, sozialer, familiärer und individueller Interessen, wobei die Wertvorstellungen und Normen der Mehrheitsgesellschaft zum Sprach(en)-erwerb wesentlich sind. Im Kontext Sprache zeigt sich: Die Rolle der dem Subjekt zugeschriebenen Potenziale zur Selbstbildung steht im Missverhältnis zu den Bildungszielen. Auf der einen Seite werden immer differenziertere Erhebungsverfahren für die Feststellung individuellen oder gruppenbezogenen Förderbedarfs erarbeitet. Diese „tools“, wie sie sich beispielsweise in den Datenbanken der Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) finden lassen, sollen dann Grundlage von (additiver) Sprachförderung und/oder unterrichtlicher Binnendifferenzierung sein und münden nicht selten in Gruppenklassifizierungen entlang von Heterogenitätsdimensionen wie Migration, Mehrsprachigkeit oder Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) Sprache. Auf der anderen Seite zeigt sich an der Bedeutung der Schulnote im Fach Deutsch und der laut- und schriftsprachlichen Leistungsdifferenzierung in Bildungsplänen, Schulklassen und

Lehrwerken, dass im deutschen Bildungssystem sprachliche Heterogenität und gute schulische Leistungen einander oft ausschließen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die deutsche Lautsprache trotz aller Kritik am monomodal-monolingualen Habitus (in sensu Gogolin, 1994) das dominierende Medium der Bildungsinstitutionen bleibt (vgl. hierzu auch Becker in diesem Band). Sprachliche Fähigkeiten in der monomodalen Varietät der Schul- und Mehrheitssprache Deutsch werden als Voraussetzungen und Bedingungen von Bildungsprozessen definiert (vgl. hierzu auch Pech in diesem Band). Mit einer derartigen Individualisierung sprachlicher Bildung durch Bindung des diagnostisch ermittelten Sprachförderbedarfs an die Bildungssprache als identifikatorisches Merkmal der gebildeten Mittelschicht bzw. der etablierten bürgerlichen Mitte wird Segregation in der Inklusion fortgeschrieben. Dies führt zu zirkulären pädagogischen Praxen, da entgegen der Bemühungen zur Beschreibung von Bildungssprache (Roth, 2015), zur Erablierung durchgängiger Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2010; Gogolin, 2013), der wissenschaftlichen Fundierung sprachsensiblen Fachunterrichts (u. a. in diesem Band) und der Diskussion um eine Quersprachigkeitsdidaktik (List & List, 2004) an etablierten Normvorstellungen und der tradierten Dichotomie der einen Alltags- versus der einen Bildungssprache festgehalten wird. Bildungssprache als Unterrichtsziel und Konzept sollte aus sprachpädagogischer Sicht eingehend reflektiert werden, wenn inklusive Sprachbildung für sich beansprucht, schulischer Benachteiligung ganzer Gruppen von Schüler*innen durch die Ermöglichung sprachlicher Bildung entgegen zu wirken.

2 Bildungssprache und Sprachbildung

Bildung als Selbstbildung ist ein Prozess der Transformation und Konstitution von Subjekten im Zuge einer aktiven, selbsttätigen und interaktiven Auseinandersetzung mit ihren materiellen, kulturellen und sozialen Umgebungen (vgl. auch Koller, 2016, S. 33f.), wobei die gegebenen äußeren Bedingungen durch das intentionale pädagogische Handeln zur Ermöglichung von Bildungsprozessen gestaltet und beeinflusst werden können.

Sprachliche Handlungsfähigkeit ist in diesem Kontext elementarer Baustein der (Selbst-)Bildung. Dass dieses das Subjekt betonende Verständnis aktiver und eigenständiger Sprachbildung und der Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit im starken Kontrast zur schulischen und gesellschaftlichen Realität stehen, zeigen nicht nur die Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien, sondern auch die weit verbreitete Annahme: „Bildungssprache für alle! Ohne gute Deutschkenntnisse geht gar nichts“ (lehrerbuero.de, 2019).

Derartige Aufrufe belegen, dass die individuellen sprachlichen Leistungen (in der deutschen Lautsprache) als Voraussetzungen schulischer Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe gesetzt werden. Gleichzeitig dokumentiert der Bildungsbericht fortlaufend, dass es nicht die individuellen Sprachfähigkeiten, sondern die Faktoren *Integration der Erziehungsberechtigten in das Erwerbsleben* und *Migrationshintergrund* sind, die den Bildungserfolg in Deutschland bestimmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Dabei werden Schüler*innen, bei denen diese Risikofaktoren konfundieren, durch das deutsche Bildungssystem besonders benachteiligt (vgl. Sachverständigenrat, 2016). Sprachkompetenzen per se sind hingegen keine Ursache fehlender Bildungsteilhabe. Individuelle sprachliche Fähigkeiten (in der Mehrheitsprache Deutsch) wirken als Folge der sozialen Ausgangslagen eher als intermittierende Variable: Die individuellen Kompetenzen in der deutschen Lautsprache sind für die aktive und erfolgreiche Schulkarriere in Deutschland elementar. Die Schulnote im Fach Deutsch entschei-

det letztlich in allen Bundesländern über die Empfehlung zur weiterführenden Schule mit, sodass ihre Bedeutung für Schullaufbahn und Schulerfolg evident ist.

Möglichkeiten individueller Bildung werden durch normative Beschreibungen sprachlicher Leistungen insofern beschränkt, als dass ein*e Schüler*in über „gute Deutschkenntnisse“ verfügen muss, bevor „etwas geht“; pädagogische Fachkräfte also in die Lage versetzt werden, ihren Auftrag zur intentionalen Gestaltung der Lernbedingungen vollumfänglich zu erfüllen. Um dies zu erreichen, werden oft diffus beschriebene (Sub-)Niveaus sprachlicher Leistungen verlangt, über die Schüler*innen vor Eintritt in die Institution(en) verfügen müssen, bevor sie am Bildungsangebot überhaupt teilhaben können. Das deutsche Schulsystem nimmt für sich in Anspruch, ein die individuellen alltagssprachlichen Fähigkeiten überschreitendes homogenes Leistungsniveau (aus-)bilden zu können, indem bildungssprachliche Fähigkeiten vermittelt werden. Wenn aber „Transport, Vermittlung und Abruf von Leistungen in der Schule“ (Holler, 2007, S. 25) über die deutsche Laut- und Schriftsprache erfolgen, sind diejenigen Schüler*innen im Vorteil, die bereits über bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen und diese kontinuierlich auch außerhalb der Institution ausbauen.

Der Begriff „Bildungssprache“ nach Gogolin (2008, S. 26) beschreibt „[...] ein den schulischen Bildungsgang durchdringende[s] Sprachregister, das vor allem der Übermittlung von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen Informationen in kontextarmen Konstellationen dient. [...] Bildungssprache ist dasjenige Register, das den ‚erfolgreichen Schüler‘ auszeichnet. Es unterscheidet sich von der ‚Umgangssprache‘ durch die Verwendung fachlicher Terminologie und die Orientierung an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten.“

Mit der Renaissance der Bildungssprache im schulischen Kontext sollte jedoch nicht vergessen werden, dass diese seit jeher Sprache mit sozialen Schichten verknüpft (u. a. Mendelssohn, 1784; Drach, 1928). Sie trägt mit ihrer Bindung an „erfolgreiche Schüler“ zur Hierarchisierung bei und begründet eine Degradierung von alltagssprachlichen Fähigkeiten des Subjekts. Dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und der individuellen Verfügbarkeit sprachlicher Register gibt, erkannte Bernstein bereits in den 1970er Jahren. Er legt eine genauere sprachwissenschaftliche Differenzierung von „formal language“ und „public language“ vor (vgl. Bernstein, 1959/2010; 1971), indem der Grad der grammatikalischen Komplexität als wesentlich erkannt wird; einfache Satzstrukturen seien der Alltagssprache eigen, wohingegen komplexe Satzstrukturen, unpersönliche Personalpronomina und Temporal- und Kausalpräpositionen häufiger im formalen Register Verwendung finden sollen (vgl. u. a. Berendes et al., 2013; Schlepppegrell, 2004; Morek & Heller, 2012). Beide Register sind als soziale „Codes“ Charakteristikum spezifischer Gesellschaftsschichten, indem sich der elaborierte Code der Mittel- und Oberschicht in seinen syntaktischen Merkmalen von der Sprache der Unterschicht unterscheidet. Darüber hinaus belegen aktuelle Studien zum Zusammenhang zwischen niedrigem sozioökonomischen Status und Wortschatzzusammensetzung und -menge (vgl. Fernald, 2014), dass differenzierter Wortschatz bereits bei jungen Kindern kennzeichnend für ihre soziale Zugehörigkeit zur Mittel- und Oberschicht sind (vgl. auch Chilla, 2017; Dirim & Mecheril, 2018). Bernstein weist ebenfalls darauf hin, dass sich schichtenspezifische Unterschiede in der Fähigkeit widerspiegeln, beide Codes effektiv und zielgerichtet zu verwenden. Menschen aus niedrigeren Einkommensklassen stehe allein der restringierte Code zur Verfügung, was Bernstein zufolge letztlich auch zu eingeschränkteren kognitiven Leistungen führe. Dass Dialekt und Akzent einerseits und hochsprachlicher Standard andererseits als Exklusions- und Inklusionsmerkmale sozialer Schichten wirken und die Beherrschung verschiedener Register ausschlaggebend nicht nur für

die Teilhabe und den Bildungserfolg, sondern auch Herrschaftszeichen selbst sein kann, zeigen die soziologischen Untersuchungen von Pierre Bourdieu eindrucklich. „Sprachliches Kapital“ als Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals beinhaltet letztlich „die Sprachkompetenz, die nach schulischen Kriterien bewertet wird“. Sie hängt „genau wie andere Formen des kulturellen Kapitals vom Bildungsniveau ab [...], das nach Bildungstiteln und sozialem Niveau gemessen wird“ (Bourdieu, 2005, S. 69).

Eine kategoriale Dichotomie von Alltags- und Bildungssprache skizziert, dass die sprachlichen Ausgangslagen jede*r Schüler*in in Bezug auf die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen defizitär sind, da außerhalb der Institution nicht-bildungssprachliche Register ausreichen, um gesellschaftlich teilzuhaben. Dies zeigt sich insbesondere im Umgang mit so genannten „Seiteneinsteiger*innen“, die, je nach Bundesland, aufgrund ihrer (angenommenen) defizitären Deutschkenntnisse nur in einigen Fächern am Regelunterricht teilnehmen oder bis zu ihrem Abschluss segregiert unterrichtet werden (für einen Überblick vgl. bereits Diehm & Radtke, 1999 und Massumi et al., 2015).

Schulischer Erfolg und die damit verbundenen Aspekte sozialer Anerkennung und gesellschaftliches Prestige sowie wirtschaftlicher Erfolg werden über die Bildungssprache erlangt. Sprachliche Fähigkeiten, die sich das Subjekt im Alltag selbst aneignen kann, genügen in der Institution Schule offenbar nicht; nur das Zusammenspiel und die Beherrschung beider Register führen zu Schulerfolg und gesellschaftlicher Partizipation (Dehn, 2011; Berendes et al., 2013).

Die „normative Kraft“ des Begriffes Bildungssprache (Roth, 2015; Dirim & Mecheril, 2018) ist dabei Notwendigkeit und Herausforderung zugleich: Wo sich (psycho-)linguistische Standards beschreiben lassen, die sich auf Alters- oder Schulstufen beziehen (vgl. beispielsweise die Umsetzungen der durchgängigen Sprachbildung in sensu Gogolin und Lange (2010) in den elementarpädagogischen und schulischen Bildungsplänen einzelner Bundesländer), werden auch Vorgehensweisen zur Beschreibung des (nicht erreichten) Sprachstandes reproduziert. Die individuellen Voraussetzungen für sprachliche Leistungsfähigkeit müssen zunächst durch erfolgreiche Teilnahme an normierten diagnostischen Verfahren nachgewiesen werden, bevor mit gezielter sprachpädagogischer Gestaltung von Bildungsprozessen, die dem Bildungsspracherwerb und damit der Erreichung des elaborierten Codes dienlich ist, begonnen werden kann. Beschreibungen der zu erreichenden Sprachleistungen (auf unterschiedlichen Niveaus) berücksichtigen dabei aber nicht, dass es Aufgabe von Schule ist, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von den individuellen sprachlichen Kompetenzen und Vorerfahrungen eine Lernumgebung zu gestalten, die es ermöglicht, das bildungssprachliche Register in der Schule zu erwerben (Sachverständigenrat, 2016). Hier könnten Bildungsinstitutionen aktiv Teilhabe ermöglichen; da die Beherrschung des elaborierten sozialen Codes aber gleichzeitig wesentliches distinktives Merkmal der (schrumpfenden) deutschen gebildeten Mittelschicht ist, bleiben diese Bemühungen einer Bildungssprache für alle als Merkmal inklusiver Sprachbildung bisher ohne Erfolg (vgl. Chilla, 2017).

Selbst wenn unter Anerkennung sprachlicher Heterogenität normative Kategorisierungen, diskriminierungskritische und selbstreflexive Zugänge für Bildungsarrangements konzeptionalisiert werden (u. a. Dirim & Mecheril, 2018), ist es aus sprachpädagogischer Perspektive bemerkenswert, wie Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörung oder -schwäche, Schüler*innen mit psychischen Beeinträchtigungen, die auf den erfolgreichen Erwerb von Bildungssprache rückwirken, sowie die nicht geringe Zahl von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund eines unzureichenden sprachlichen Anfangsunterrichts bzw. eines unpassenden Schriftsprachunterrichts durch die Schule daran gehindert werden, die altersgerechte bildungssprachliche Norm zu errei-

chen, vernachlässigt werden (vgl. Chilla, 2017). Die Unfähigkeit des Schulsystems, mit heterogenen Lernausgangslagen produktiv umzugehen, wurde schon 1999 von Diehm und Radke beschrieben und wird derzeit im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen reproduziert. Fähigkeiten in den Familiensprachen oder in Weltsprachen wie Englisch werden unter Ausklammerung der tatsächlichen sprachlichen Anforderungen im Arbeitsalltag nicht gewürdigt. Es gelten „monolinguale Normen und indirekte Sprachverbote [...] in deutschen Kitas für [...] Sprachen, die für eine erfolgreiche Bildungskarriere als nicht relevant oder förderlich eingestuft werden“ (Panagiotopoulou, 2016, S. 28; vgl. auch Kracht, 2000). Gemischte Sprache und Dialekt als Zeichen des restringierten Codes sollen aus dem pädagogischen Alltag verdrängt werden, da sie für die „Förderung“ institutioneller Bildungssprache hinderlich sein könnten. Es fehlt hier an der Reflexion empirischer Ergebnisse zu Interaktionen zwischen (verschiedenen) Laut- und Schriftsprachen für den Spracherwerb insgesamt (vgl. z. B. Francis, 1999; Geva & Siegel, 2000; Bialystok, 2000) und an Lösungen jenseits der Forderung nach individueller Bildungssprachlichkeit. Das Primat des elaborierten lautsprachlichen Codes exkludiert ebenfalls Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigungen, die Deutsche Gebärdensprache (DGS) sprechen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit kommunikativen Fähigkeiten in Leichter Sprache oder Schüler*innen, von denen aufgrund zugewiesener kognitiver Einschränkungen vermutet wird, dass sie bildungssprachliche – gemeint: schriftsprachliche – Leistungen nicht erreichen können.

Dabei spielen außerschulische und schulische Lernstandsdokumentationen wie Sprachdiagnostik eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse diagnostischer Prozesse, z. B. im Hinblick auf verminderte sprachliche Leistungsfähigkeit, Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs oder die Einstufung in bestimmte bildungssprachliche Leistungsniveaus beeinflusst den individuellen Zugang zu Bildungsangeboten. Die Einstufung eines Individuums nach sprachlichem Förderbedarf mit den Dimensionen Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie kann so als eine Replikation des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (vgl. Powell, 2011) in der Bildungslandschaft verstanden werden. Eine Trennung von sprachlicher Bildung für alle einerseits, Sprachförderung als Prävention und Kompensation „potentiell schädigender Effekte von Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken“ für „Risiko-Kinder“ andererseits und letztlich „nur noch“ die Möglichkeit einer „Sprachtherapie“ für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (Fried 2006, S. 173), ist als Sprachbildungskonzept der Institution in der Inklusion unzureichend (vgl. auch Diehm & Panagiotopoulou, 2011).

Die gesellschaftliche und damit schulische Orientierung am bildungssprachlichen Konstrukt repliziert trotz aller Inklusionsbemühungen die Defizitklassifizierung lernender Subjekte. Dies gilt insbesondere für Schüler*innen im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation: Auch wenn die Schulform bzw. die Fachrichtung für sich in Anspruch nimmt, den Regelschullehrplan umzusetzen, wird in der Inklusionsdebatte kontinuierlich wiederholt, dass es den Schüler*innen zunächst in einem „Schonraum Sprachheilschule“ möglich sein muss, die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erproben, bevor sie*er im Regelunterricht teilnehmen darf. Sallat und Spreer (2011) gehen sogar so weit, die segregative Beschulung und damit die Exklusion von Schüler*innen zu einem die Teilhabe ermöglichenden Faktor zu stilisieren. Nach einer separaten Förderung müssen Schüler*innen die ihrem Alters- und dem Klassenleistungsniveau angemessenen Fähigkeiten im Deutschen nachweisen, bevor Regelschullehrkräfte die ihrem kognitiven Niveau und ihren Fähigkeiten angemessenen Bildungschancen im Schulsystem eröffnen.

Gleichwohl diese Schonraumdiskussion Teil der seit über einem Jahrhundert geführten Diskurse zum Selbstverständnis der Sprach(-behinderten)pädagogik ist, macht sie deutlich, wie institutionell etabliert sprachliche Diskriminierung im schulischen Alltag ist, da sie sich ebenfalls

in der Regelschule durch Bildungssprache erhält. Auch hier benötigten Schüler*innen Schutz vor sprachlicher Diskriminierung durch bildungssprachlich Kompetentere (Gleichaltrige oder pädagogische Fachkräfte) (u. a. Rösch, 2010; Dirim & Knappik, 2018). Anstatt das Konstrukt „Bildungssprache“ selbst systematisch linguistisch, psycholinguistisch, soziologisch und erziehungswissenschaftlich reflexiv zu erforschen (vgl. u. a. Gogolin, 2013; Roth, 2015) und im Hinblick auf seine segregative und normative Kraft in Beziehung zur individuellen Sprachbildung zu setzen, soll Sprachförderunterricht Schüler*innen mit unzureichenden bildungssprachlichen Fähigkeiten für den Regelunterricht präparieren.

Dies führt letztlich zu weiterer systemimmanenter Segregation, da individuelle sprachliche Defizite unterschiedliche Qualitäts- und Professionalisierungsstufen der Fachkräfte in der sprachpädagogischen Intervention begründen. Je nach festgestelltem „Sprachförderbedarf“ sollen unterschiedlich qualifizierte Personen (Erzieher*innen, Multiplikator*innen für Sprache, Sprachförderkräfte, Sprachpädagog*innen, Sonderpädagog*innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, Logopäd*innen und andere therapeutische Fachkräfte) den sprachlichen Bildungsauftrag in KiTa und Schule wahrnehmen (vgl. auch Diehm & Panagiotopoulou, 2011). Die Zuständigkeit resultiert dabei nicht zuletzt aus dem differenzierten System von Kostenträger*innen. Sie wird durch die normative Kategorisierung zweier gesellschaftlich bedingter Register weiter befördert: Wo „nur“ die Bildungssprache betroffen ist, sollen Regelschullehrkräfte tätig werden, wo Alltags- und Bildungssprache des*der Schüler*in defizitär sind, dürfen entsprechend dafür ausgebildete Lehrkräfte und Therapeut*innen tätig werden (vgl. u. a. Mußmann, 2012).

3 Sprachpädagogisches Handeln in der Inklusion und Bildungssprachen für alle

Pädagogische Professionalität zeigt sich in einer pädagogischen Perspektive, die die institutionell gesetzten Grenzen der (Selbst-)Bildung des Subjekts hinterfragt. Wird das Konstrukt „Bildungssprache“ nicht lediglich als Kategorisierung linguistischer Mittel erfasst, sondern auch durch seine geschichtliche Konfundierung als Ursache und Mittel gesellschaftlicher Exklusion identifiziert, kann sich das pädagogische Verständnis von sprachlicher Bildung den exkludierenden Praktiken der Institution entgegenstellen.

Dazu gehört es erstens, die Normalitätsdiskussion im Sinne einer zu erreichenden Altersnorm für bestimmte sprachliche Leistungen (vgl. auch Prengel, 2011) und die Manifestation eines elaborierten Codes einer Bevölkerungsgruppe als distinktives und distinguierendes Merkmal der Segregation in Bildungsstandards kritisch zu hinterfragen.

Sprachpädagogisches Handeln stellt sich zweitens der inhärenten sozialen und ethnischen Segregierung durch das Primat „Bildungssprache Deutsch“ entschieden entgegen, indem die heterogene sprachliche gesellschaftliche Realität und der durch verschiedene Risikofaktoren beeinflusste Zugang zu sprachlicher Bildung anerkannt wird. Linguistisch, entwicklungspsychologisch und sprachpädagogisch ist die Dichotomie zwischen Bildungs- und Alltagssprache und damit die Trennung von Lebenswelt und Schule nicht nachvollziehbar (vgl. List, 2010; Panagiotopoulou, 2016). In einer Gesellschaft, in der die überwiegende Zahl von Kindern im Vorschulalter mehrsprachig ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), in der bis zu 15 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen aufwachsen (Bishop et al., 2016), zehn Prozent aller Schüler*innen von einer Lese-Rechtschreibschwäche betroffen sein sollen und in der die Erwerbstätigkeit der Erziehungsberechtigten auf

den Sprach(en)erwerb rückwirkt, muss Sprachpädagogik die Perspektive auf Sprachkompetenz jenseits monomodal-monolingualer Normen und Konstrukte richten.

Dazu gehört es drittens, sofern an dem Konstrukt der Bildungssprache festgehalten wird, übergreifende linguistische Charakteristika zu identifizieren, die nicht bei einer rein deskriptiven Abgrenzung zur Alltags- oder Fachsprache stehen bleibt, sondern durch wissenschaftliche Forschung und Evidenzbasierung in psycholinguistisch und sprachpädagogisch fundierte Erwerbsmodelle jenseits von Alters- oder Schulstufen mündet. Bildungssprache sollte weiter sprachpädagogisch fundiert beschrieben werden, um dazu beizutragen, *Bildungssprachen* wie Leichte Sprache, Deutsche Gebärdensprache, Mehr- und Quersprachigkeit als gesellschaftlich und institutionell anzuerkennen und zu etablieren.

Es sind viertens die pädagogischen Fachkräfte selbst, die sprachliche Bildung und den Zugang zu den bildungssprachlichen Varietäten für Schüler*innen ermöglichen: Ihre subjektiven Theorien, ihr Wissen um den Spracherwerb und Quersprachigkeit (List & List, 2004) und ihre Selbstwirksamkeitsvorstellungen in Bezug auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen sind evident. Solange die Vorstellung unreflektiert weitergetragen wird, dass nur ein erwachsenes und optimal auf die Aufgabe „Sprachförderung“ vorbereitetes Sprachvorbild Sprache in Institutionen vermitteln kann, werden sozialkonstruktivistische Theorien in Bezug auf den individuellen Erwerb von Bildungssprachen keinen Eingang in die Debatte finden. Sprachliche Handlungsfähigkeit und sprachliche Selbstbildung profitieren von pädagogischen Fachkräften, die unabhängig von institutionellen Rahmenbedingungen, wie Altersklassifizierungen, Schulstufen und Leistungsdifferenzierung optimale äußere Rahmenbedingungen gestalten.

Dies kann fünftens beispielsweise gelingen, indem nicht nur separate fachsprachliche Lexika formuliert, sondern übergreifende bildungssprachliche Merkmale identifiziert werden. Die intradisziplinäre Kooperation zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Sprachpädagogik kann hier als Motor inklusiver Bildung wirken, indem Methoden und Strategien der Sprachförderung aus verschiedenen Fachdisziplinen aufeinander bezogen und hinsichtlich ihrer Eignung für den Erwerb von Bildungssprachen erprobt und erforscht werden (u. a. Chilla & Vogt, 2017). Die Pädagogik bei Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation trägt dazu bei, da sie mit der Kooperativen Sprachpädagogik und Sprachdidaktik (u. a. Schönberger, Jetter & Praschak, 1999; Welling, 1990) bereits über etablierte und auch in der inklusiven Bildung erprobte pädagogische Grundlegungen, auch für die Kooperation von pädagogischen Fachkräften in unterschiedlichen Phasen institutionalisierter Bildung verfügt (Welling & Kracht, 2002; Chilla, 2012). Teil dessen ist, dass zum Erwerb individueller sprachlicher Handlungsfähigkeit auch die Entwicklung neuer Methoden und Strategien zur Selbstaneignung bildungssprachlicher Inhalte jenseits der monomodal-monolingualen Standards auf Englisch, in Leichter Sprache und in DGS gehört (vgl. Chilla, 2017). So können z. B. gemeinschafts- und berufsschulische Ausbildung wie auch die Einstellungstests auf bereits ausdifferenzierte Programme des Fachunterrichtes auf Englisch und Französisch im Hinblick auf *Bildungssprachenkompetenz* zurückgreifen (Content and Language Integrated Learning, CLIL) (vgl. Coyle et al., 2010; Doetjes, 2017). Eine pädagogisch begründete sprachliche Bildung in der Inklusion nimmt den Bildungsauftrag ernst, indem sie sich nicht auf die Vermittlung einer monolingual-modalen Bildungssprache der Mehrheitsgesellschaft auf Basis der Feststellung des sprachlichen Förderbedarfs in eng umgrenzten Teilaspekten von Sprache und damit der Abweichung der individuellen Leistungen eines Kindes von dem Konstrukt einer monolingualen Altersnorm reduzieren lässt. Sie formuliert ihre Bildungsangebote nicht entlang diverser Heterogenitätskonstrukte, wie sonderpädagogischem Förderbedarf oder Migrationshintergrund, oder basiert sie auf immer differenzierteren

Beschreibungen sprachlicher Normabweichungen, sondern interpretiert die sprachlichen Bildungsbedürfnisse des je individuellen Kindes vor dem Hintergrund seines Rechts auf sprachliche Bildung (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Benkmann, R. & Chilla, S. (2013). Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Exklusion? Eröffnungsbeitrag zum VHN-Themenstrang „Inklusion und pädagogische Profession“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (4), S. 283-293.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept Bildungssprache und aktuelle empirische Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (1959/2010). A public language: Some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology*, 10 (4), S. 311-326/S. 53-69.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol.1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bialystok, E. (2000). *Bilingualism and Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) (2019). <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=146>. Zugriffen 22.03.2019.
- Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A. & Greenhalgh T., CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE* 11 (7). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0158753>. Zugriffen 01.04.2019.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (3., erw. Aufl.). Wien: Braunmüller.
- Chilla, S. (2012). Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf, *Inklusive Schule: Einblicke und Ausblicke* (S. 103-121). Immenhausen: Prolog.
- Chilla, S. (2017). Sprachbeherrschung und Schulerfolg – Überlegungen zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In Gercke, M., Opalinski, S. & Thonagel, T. (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge-Widersprüche-Konsequenzen* (S. 123-136). Wiesbaden: Springer VS.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der Kita. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chilla, S. & Vogt, K. (2017). Diversität und Heterogenität im Englischunterricht: Interdisziplinäre Perspektiven. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht – fachdidaktische Perspektiven* (S. 55-82). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Languages Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 129-152). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dichm, I. & Panagiotopoulou, A. (2011). *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dichm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung & Migration: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine Differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In İ. Dirim, P. Mecheril, *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine Differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 227-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doetjes, G. (2017). Englisch und weitere Fremdsprachen in der norwegischen ‚felleskole‘ – Erfahrungen und Herausforderungen. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht – fachdidaktische Perspektiven* (S. 33-53). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Drach, E. (1928). Bildungssprache. In H. Schwarz (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 665-673). Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- Fernald, A. (2014). How Talking to Children Nurtures Language Development Across SES and Culture. American Association for the Advancement of Science (AAAS) 2014 Annual Meeting. <https://aaas.confex.com/aaas/2014/webprogram/Paper11747.html>. Zugriffen: 13.09.2016.

- Francis, N. (1999). Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: Oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics* 20 (1), S. 533-561.
- Fried, L. (2006). Sprachstandserhebungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger in Politik und Pädagogik. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch der Sonderpädagogik* (Bd. 1, S. 665-683). Göttingen: hogrefe.
- Geva, E. & Siegel, L. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing* 12 (1-2), S. 1-30.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). Herausforderung Bildungssprache. *Die Grundschulzeitschrift* 23 (215/216), S. 26.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und Bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Goglin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7-19). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Heitmeyer, W. (2012). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände* (S. 15-41). Berlin: Suhrkamp.
- Holler, D. (2007). Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen* (S. 24-28) (2., überarb. u. erw. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Kracht, A. (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion-Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Koller, H.-C. (2016). Bildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 32-44). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lehrerbuero.de (2019). Deutschkenntnisse für alle! <https://www.lehrerbuero.de/sekundarstufe-1/ratgeber/migration/bildungssprache-fuer-alle-2655.html>. Zugriffen 22.03.2019.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte: Expertise für das Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- List, G. & List, G. (2004). Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In J. Quetz & G. Solmecke (Hrsg.), *Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik* (S. 89-104). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut.
- Mendelssohn, M. (1784). Über die Frage: Was heißt aufklären? *Berlinische Monatsschrift* 4, S. 193-200.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), S. 67-101.
- Mußmann, J. (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Reinhardt.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis* (WiFF-Experten, Bd. 46). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Powell, J.J.W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Prenzel, A. (2011). Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Auenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 83-94). Opladen: Budrich.
- Rösch, H. (2010). Sprachförderung oder Lernbegleitung? In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 457-466) Baltmannsweiler: Schneider.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Betrachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 37-60). Münster: Waxmann.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. Köln: Stiftung Mercator.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2011). Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe – Bildungs- und Berufswege ehemaliger Schüler der Sprachheilschulen. *Sprachheilarbeit* 56 (2), S. 78-86.

- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schönberger, F., Jetter, F., Praschak, W. (Hrsg.). (1999). *Bausteine der Kooperativen Pädagogik, Teil 1, Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Welling, A. (1990). *Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Welling, A. & Kracht, A. (2002). Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie. Kooperation als pädagogische Leitidee. In Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. (Hrsg.), *Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung* (S. 127-158). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Professionalisierung durch reflexiv-forschende Unterrichtsentwicklung: Ein Seminarmodell aus der Sprachbildung für die inklusionssensible Lehrkräftebildung

Abstract

Theoretische und praktische Fragen von Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit können innerhalb des Diskurses von inklusionssensiblem Unterricht und inklusionssensibler Schule verortet werden. Durch die hochschuldidaktisch initiierte Anbahnung einer reflexiv-forschenden, entwicklungsorientierten Lehrpraxis kann bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eine Grundlage zur professionellen Weiterentwicklung im Vorbereitungsdienst und darüber hinaus gelegt werden. Der Beitrag stellt ein Seminarmodell zur Sprachbildung vor, das darauf zielt, Studierende in einem Reflexions-Aktions-Kreislauf im Rahmen einer systematischen Unterrichtsentwicklung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis anzuregen. Wirkungen zeigten sich sowohl auf fachlicher Ebene, z. B. in Form des Erkennens der sprachlichen Bedingtheit des eigenen Faches, als auch überfachlicher Ebene, z. B. hinsichtlich des Einsatzes des Reflexions-Aktion-Kreislaufes. Die Ergebnisse legen die Übertragbarkeit des Konzepts auf andere Settings nahe, die die Ausbildung einer reflexiven, inklusionssensiblen Lehrfähigkeit zum Ziel haben.

1 Einleitung

Inklusion, Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache sind in der derzeitigen Debatte um Diversität und Heterogenität in der Schule eng miteinander verwirrte Begriffe. Während sich die Forderung nach bildungssprachlicher Ausbildung für alle Schüler*innen aus einer ursprünglichen Fokussierung auf Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache heraus entwickelt und sich der Ansatz der Sprachbildung etabliert hat, stellt sich nun die wichtige Aufgabe der Integration von Sprachbildung als inhärentem Element im inklusiven Unterricht.

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst Sprachbildung als Element inklusiver Lehrpraxis und stellt daraus folgende Anforderungen an die Lehrkräftebildung dar, wobei aufgrund der fachlichen Nähe und interdisziplinären Verbindung auch Bezüge aus dem Deutsch-als-Zweitsprache- und ELL (*English language learning*)-Diskurs hinzugezogen werden. Anschließend werden das Forschungsinteresse, die entwickelte Intervention und das methodische Vorgehen innerhalb dieses hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekts dargestellt. Nach der Erörterung wichtiger Ergebnisse der Wirkungsanalyse wird in der Diskussion die Verbindung zwischen Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache und Inklusion wieder aufgenommen und unter hochschuldidaktischer Perspektive betrachtet. Überlegungen zur Übertragbarkeit des Vorgehens auf andere inklusionsorientierte Ausbildungssettings schließen sich an.

2 Thematischer Hintergrund und Stand der Forschung

2.1 Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als Elemente inklusiver Lehrpraxis

Sprachliche Heterogenität sowie sprachliche Bildung und Förderung sollten Teil von inklusiver Schulbildung sein (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Krumm, 2017; Riemer, 2017a, 2017b; Rödel & Simon, 2018) – diese Grundeinstellung wird auch in diesem Band aus unterschiedlichen Perspektiven ausführlich beschrieben. Inklusiver Fachunterricht sollte sprachbildender Unterricht sein, der Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe für Schüler*innen mit vielfältigen Sprachbiographien ermöglicht (vgl. Rödel & Lütke, 2019 sowie Lütke in diesem Band). Darüber hinaus gilt es, im Sinne einer echten Mehrsprachigkeit am Lernort Schule sprachliche Vielfalt und die Autonomie der Lernenden als bedeutsam wahrzunehmen – sie werden Gegenstände einer „sprachsensiblen Schulentwicklung“ (Krumm, 2017, S. 149). Es ist daher notwendig, Sprachbildung als ein zentrales Element inklusiver Lehrpraxis in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu vermitteln, das unter einer Entwicklungsperspektive von Unterricht und Schule verstanden werden muss; dabei müssen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit mitgedacht werden.

Die Situation in den Schulen ist mit Blick auf die bestehende sprachliche Vielfalt auf den ersten Blick heterogen und unübersichtlich. Die Schüler*innen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sprachlichen und biographischen Hintergründe – hier seien exemplarisch die beiden Gruppen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die nach einer separierten Beschulung schrittweise in die Regelklassen wechseln konnten, und die der in Deutschland geborenen, mit Deutsch als zweiter oder weiterer Sprache aufgewachsenen Schüler*innen genannt, die beide im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache situiert werden können, sich jedoch in ihren Lernbiografien unterscheiden. Zu dieser Vielfalt besteht derzeit ein großer Bedarf an Forschung, z. B. zu Spracherwerbsverläufen und individuellen Fördermöglichkeiten (vgl. Hufeisen, 2017).

Betrachtet man Schule als sozialen Raum, der durch Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Identitäten gestaltet wird, so stellt sich auch die Frage der soziolinguistischen Funktion von Mehrsprachigkeit in der Schule (z. B. situationsabhängige Variationen des Sprachgebrauchs) und des sprachlichen Selbstverständnisses der Sprecher*innen. Das Konzept des *Translanguaging* vermittelt ein stark partizipatives, emanzipatorisches Verständnis von Mehrsprachigkeit und sieht diese als kreative Ressource. *Translanguaging* bezeichnet die Flexibilität mehrsprachiger Sprecher*innen, die Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu übernehmen und selbst zu regulieren, wann und wie sie kommunizieren – in Abhängigkeit von dem Kontext, in dem sie aufgefordert werden, zu sprechen (García & Wei, 2014, S. 80). Mehrsprachige Schüler*innen nutzen Sprache „um zu sein, zu wissen und zu tun“ („to be, know and do“, ebd.) und schaffen so ein neues, einzigartiges Repertoire aus zwei oder mehr Sprachsystemen. Dieser Vorgang ist ein kreativer, individueller Prozess der Befähigung, in dem durch soziale Interaktion eine eigene sprachliche Identität geschaffen wird, und in dessen Zuge sprachliche Normen und Grenzen erweitert werden können. Kreativität (*creativity*) und Kritik (*criticality*) sind dabei zwei miteinander verbundene, treibende Kräfte im *Translanguaging* der Schüler*innen:

„Creativity can be defined as the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behaviour, including the use of language. It is about pushing and breaking the boundaries between the old and the new, the conventional and the original, and the acceptable and the challenging. Criticality refers to the ability to use available evidence appropriately, systematically and insightfully to inform considered views of cultural, social and linguistic phenomena, to question and problematize received wisdom, and to express views adequately through reasoned responses to situations. These two concepts

are intrinsically linked: one cannot push or break boundaries without being critical; and the best expression of one's criticality is one's creativity.“ (Li, 2011, S. 1223)

Der kreative Prozess des Sprachgebrauchs ist demnach nicht arbiträr; vielmehr beruhen die sprachlichen Entscheidungen auf beobachteten Belegen (*evidence*), wobei die Sprecher*innen diese „kritische“ Haltung auch auf andere, gesellschaftliche Bereiche übertragen. Der Theorie des *Translanguaging* zufolge geht Mehrsprachigkeit mit einem konstruktiven Infragestellen von linguistischen Verhaltensnormen einher und bietet den Sprecher*innen Freiräume zur sozialen Mitbestimmung. Die sprachliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die im Unterricht in dieser Weise als aktiv, reflektiert und emanzipiert wahrgenommen werden, könnte neue Räume für die sprachliche Arbeit in Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung öffnen.

Die oben skizzierte Vielschichtigkeit sprachlicher Bildung in der Schule betrifft somit inklusive, bildungstheoretische, soziopragmatische und identitätsbezogene Aspekte von Bildungssprachlichkeit und Mehrsprachigkeit und weist damit auf komplexe Anforderungen an die Lehrkräftebildung hin, für die die Akteur*innen in Aus- und Weiterbildung neue Zugänge finden müssen.

2.2 Anforderungen an die Lehrkräftebildung

Hinsichtlich der Einbeziehung von Sprachbildung und sprachlicher Heterogenität werden unterschiedliche Erwartungen an die Lehrkräftebildung gestellt. Generell gilt, dass

„das Thema ‚Sprache(n)‘ nicht nur für die Ausbildung der Lehrkräfte sprachlicher Fächer von Bedeutung ist, sondern, vom Kindergarten bis in die Oberstufe und in das Studium hinein, eine zentrale Dimension aller Lehr- und Lerntätigkeiten und aller Lernbereiche und Unterrichtsfächer darstellt“ (Krumm, 2017, S. 155).

Inklusionssensible schulische Praxis erfordert in jedem Bereich Innovation in der Institution und im Unterricht, wobei auf der unterrichtlichen Ebene auf die individuellen Bedarfe der Schüler*innen methodisch eingegangen werden muss:

„Der Inklusionsgedanke verlangt neben Entwicklungsprozessen auf der Ebene des Schulsystems v. a. umfangreiche Veränderungen auf der Ebene des schulischen Unterrichts. [...] Individualisierung und Binnendifferenzierung sowie die Herstellung von Gemeinsamkeiten bei gleichzeitiger Berücksichtigung der spezifischen Förderbedürfnisse von Schüler*innen [...] gelten als die zentralen didaktischen Prinzipien“ (Riemer, 2017b, S. 233).

Riemer (2017b) stellt allerdings ein derzeit bestehendes Ausbildungsdefizit fest, um die angehenden Lehrkräfte ausreichend auf die sprachliche Situation in den Schulen vorzubereiten. Hinzu kommen die Aufgaben der sprachlichen Bildung im Fachunterricht und des gesamtgesellschaftlich inklusiven Ansatzes, denen sich alle Lehrenden verpflichtet sehen sollen, die jedoch zu Überlastung führen können (vgl. ebd.). Hier ergeben sich besondere Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten für die Lehrkräftebildung.

Einerseits besteht die Notwendigkeit, in einer Situation der Sprachenvielfalt „wenigstens ansatzweise begründet sowohl fach- und fremdsprachendidaktisch als auch unterrichtsmethodisch“ zu handeln, und es bedarf der „Bereitschaft auf allen Seiten, sich auf Neues einzulassen“ (Hufeisen, 2017, S. 109). Riemer (2017a) gibt zu bedenken, dass unter der Zielsetzung sprachsensiblen Unterrichts und der Förderung von mehrsprachigen Schüler*innen die „Aus- und Fortbildungsmaßnahmen [...] auf das Gesamtsystem bezogen noch in keiner Weise auf einem Stand [sind], der dies gewährleisten könnte“ (ebd., S. 182). Die notwendigen Qualifikationsziele, die in Aus- und Weiterbildung gelten müssen, umfassen nach Riemer (2017b)

- diagnostische und förderdidaktische Kompetenzen, die sprach- und kulturdidaktisch begründet vermittelt werden müssen,
- eine fachdidaktisch angebundene Entwicklung von positiven Einstellungen, Haltungen und Werten gegenüber einer inklusiven, mehrsprachigen Schule sowie
- die Befähigung zur Teamarbeit, z. B. im Team-Teaching (Fachlehrer*innen, Sprachlehrer*innen, Sonderpädagog*innen) oder in multiprofessionellen Teams.

Die Frage nach der Integration sprachlicher Heterogenität im Unterricht stellt sich im angloamerikanischen Bildungsdiskurs ebenso wie im deutschsprachigen Raum. Erste Modelle definieren hier Lehrpraktiken, die Schüler*innen mit Englisch als zweiter Sprache in ihrer bildungssprachlichen Entwicklung unterstützen sollen (vgl. Pritchard & O'Hara, 2017). Diese gehen teilweise über den alleinigen unterrichtssprachlichen Bereich hinaus. Lucas & Villegas (2013) beispielsweise definieren Expertisenbereiche für sprachensible Lehrende (*linguistically responsive teachers*), die sich sowohl auf Haltungen (*orientations*) als auch auf Kompetenzen (*pedagogical knowledge and skills*) beziehen. Diese Expertisen beinhalten u. a. die aktive Unterstützung der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Teilhabe und fairer Bildungschancen sowie die Bereitschaft, sich über ihre Sprachlernbiographien und Bildungshintergründe zu informieren. Dies stellt ein erweitertes Verständnis der pädagogischen Aufgabe von Lehrkräften in mehrsprachigen Settings dar.

Das „DaZ-Kom-Projekt“ (vgl. z. B. Koch-Priewe, 2018) hat mit der Definition von drei Dimensionen und sechs Subdimensionen der Deutsch-als-Zweitsprache-(Lehr-)Kompetenz in diesem Bereich ein Modell für die Lehrkräftebildung erarbeitet. Die Anforderungsbereiche „Fachregister“ (Grammatik, Strukturen und Wortschatz; semiotische Systeme), „Mehrsprachigkeit“ (Zweitspracherwerb, Migration) und „Didaktik“ (Diagnose; Förderung) stellen die Kompetenzfelder dar, die ausgebildet werden müssen, weiter unterteilt in unterschiedliche „Facetten“, wie z. B. Makro- und Mikro-*Scaffolding*-Methoden sowie der Umgang mit Fehlern (ebd., S. 23).

Für die Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik besteht eine Zielsetzung mit europaweitem Anspruch; es werden eine Reihe konkreter Kompetenzen und Einstellung für Lehrende definiert. Dieses „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012) beinhaltet neben der Wertschätzung der Diversität der Lernenden, der Unterstützung aller Lernenden und der Kooperation mit Anderen (Eltern, Familien, pädagogischen Fachkräften) auch die persönliche berufliche Weiterentwicklung, die Lehrkräfte als reflektierende Praktiker und die Lehrer*innenerstausbildung als Grundlage für eine kontinuierliche professionelle Entwicklung versteht. Zu diesem letzten Bereich gehören als Zielkompetenzen u. a.

- Unterrichten als „problemlösende Tätigkeit, die kontinuierliche und systematische Planung, Evaluation, Reflexion und dementsprechende Änderungen im Handeln erfordert“ (ebd., S. 20), zu verstehen,
- die Bedeutung evidenzgestützter Praxis als Orientierung für die Lehrtätigkeit zu erkennen,
- Wissen über Methoden und Strategien, um die eigene Arbeit und Leistung zu evaluieren,
- über Lehren und Lernen mittels systematischer Evaluierung zu reflektieren (vgl. ebd.).

Für die sonderpädagogische Ausbildung werden hier Grundsätze definiert, die Unterrichten als Lernhandlung und beständige Bewältigung von veränderten Bedürfnissen und Anforderungen verstehen, die letztendlich zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der gesamten Schulgemeinschaft beitragen. Die Kompetenzen hierfür zu entwickeln sei Aufgabe der Lehrkräftebildung (vgl. ebd.).¹

1 Ähnliche Kompetenzbeschreibungen finden sich in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ im Kompetenzbereich „Innovieren“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2004).

Um die Entwicklung von Kompetenzen, die für inklusiven Unterricht notwendig sind, zu fördern, bieten sich schulpraktische Studien an, die durch reflexionsanregende Angebote unterstützt werden sollten (vgl. Schuppener, 2014). Schule und Unterricht können als Forschungsgegenstand in den Blick genommen und dort beobachtete Praktiken theoriegeleitet reflektiert werden, wobei der Ansatz des Forschenden Lernens Innovationsprozesse an den Schulen anregen kann (vgl. ebd.). Während die Curricula in den Lehramtsstudiengängen den genannten Herausforderungen entsprechend neu ausgerichtet werden müssen, können im Sinne der oben beschriebenen Professionalisierungsprozesse zusätzlich entwicklungsorientierte, problemlösende Ansätze in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden. Sie nutzen bestehende Modelle innovationsfördernder Ansätze aus der Lehrkräftebildung, die bei den Studierenden und Lehrer*innen neben einem flexiblen und reflexiven Agieren in der Lehrpraxis auch Selbstwirksamkeit und das Infragestellen bestehender Annahmen, z. B. über Lernprozesse, bewirken können. Zu diesen Ansätzen gehören die Unterrichts- und Aktionsforschung (vgl. z. B. Altrichter et al., 2018), aber auch der *Design-Based Research*-Ansatz (vgl. z. B. Amiel & Reeves, 2008; Plomp, 2013; Reinmann, 2005).² Diese Ansätze gleichen sich in ihrer iterativ-zyklischen Anlage, die folgende Komponenten umfasst:

- 1) Problemfindung und -analyse,
- 2) systematische Lösungsentwicklung,
- 3) Erprobung und gegebenenfalls Modifizierung dieses Lösungsansatzes und
- 4) abschließende Reflexion, um die Erkenntnisse mit anderen Akteuren teilen zu können (vgl. Amiel & Reeves, 2008, S. 34).

Dieser Prozesscharakter unterstützt die Qualitätssicherung durch Forschung und Entwicklung auch in anderen Kontexten, z. B. in der Organisationsentwicklung in Bildung und Wirtschaft. Er kann zur Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen des Lehrer*innenberufs, auch mit Bezügen zur Lehr-Lernforschung (vgl. Reinmann, 2005), ebenso funktional eingesetzt werden. Aufgrund des (strukturell) kontextunabhängigen Vorgehens bieten sich für die zukünftigen Lehrkräfte Transfermöglichkeiten auf unterschiedliche Bereiche in der Schulpraxis an.

3 Forschungsinteresse

Das Erkenntnisinteresse in diesem Beitrag besteht in der Frage, wie in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eine reflexiv-forschende, entwicklungsorientierte Praxis im Bereich der Sprachbildung angebahnt wird, die anschließend die Möglichkeit des Transfers auf andere inklusionsorientierte Lehr- und Lernsettings bietet. Es wurde hierfür ein hochschuldidaktischer Ansatz angewendet, der an bestehende Modelle der Professionalisierung anschließt und die Studierenden konkret zur Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Situation in der Schule anregt.

4 Methode

4.1 Lehrsetting

Das Seminar, das sich mit der Theorie und Praxis der Sprachbildung beschäftigt, wurde im Rahmen des Praxissemesters (3. Master-Semester) an der Humboldt-Universität zu Berlin ange-

2 Für einen Vergleich von Aktionsforschung und *Design-Based Development* (einer Form von DBR) hinsichtlich Zielen, methodischer Stringenz und Reichweite der erarbeiteten Theorien vgl. Altrichter (2018).

boten. Ziel des Seminars war es, den zwanzig teilnehmenden Studierenden, die sprachlichen, gesellschafts- und naturwissenschaftlich-mathematischen Fachrichtungen angehörten, didaktisch-methodische Möglichkeiten aufzuzeigen, sprachliche Schwierigkeiten ihrer Schüler*innen zu erkennen bzw. ihnen zu begegnen, z.B. mittels sprachbildender *Scaffolding*-Techniken³. Einzelne Methoden wurden in einem systematischen Kreislauf von Planen, Durchführen und Evaluieren weiterentwickelt, um diese potenziell für ihre spätere Praxis im Vorbereitungsdienst und im Beruf übernehmen zu können. Des Weiteren sollten die Studierenden für die Tätigkeitsbereiche Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache sensibilisiert werden, was eine Reflexion ihrer bestehenden Einstellungen beinhaltete.

Außerdem sollten Kompetenzen einer reflexiven, evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung angebahnt werden. Das Seminar knüpfte damit an forschungsorientierte erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen im Praxissemester im gleichen Modul an, das u.a. Prinzipien der Erforschung und systematischen Evaluation von eigenem Unterricht vermittelt („Lernforschungsprojekte“, vgl. Schaumburg & Saunders, 2017).

4.2 Hochschuldidaktische Intervention

Der Intervention liegt die Annahme zugrunde, dass die Vermittlung und Anwendung eines evidenzbasierten, entwicklungsorientierten Professionalisierungsmodells im Rahmen eines praxisorientierten Sprachbildungsseminars der Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung, Sensibilität und grundlegenden Selbstwirksamkeit hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit Diversität und Inklusion dienen kann. Anhand von Unterrichtsversuchen im Praxissemester analysierten Studierende theorie- und anwendungsbezogenen Fragestellungen zu Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Schule und bearbeiteten diese planend, handelnd und evaluierend. Zentrales Element war dabei ein an die Aktionsforschung angelehnter Kreislauf von Reflexion und Aktion (vgl. auch Altrichter et al., 2018), der auch für die Professionalisierung unterrichtlichen Handelns verwendet werden kann (siehe Abbildung 1):

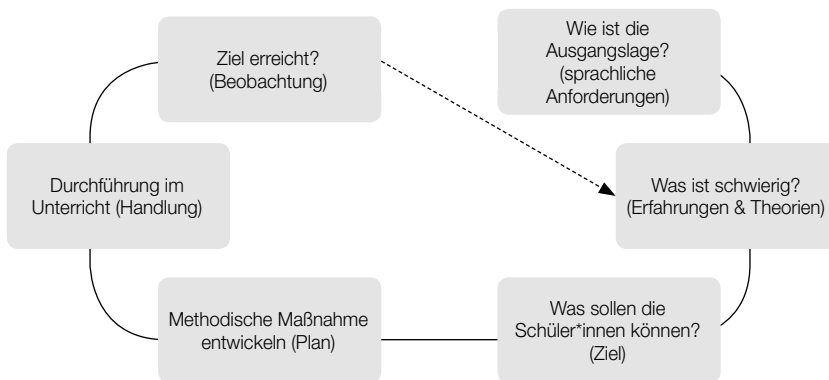


Abb. 1: Entwicklungsschritte im sprachsensiblen Unterricht: Reflexion und Handlung (eigene Darstellung; Seminar-material)

3 *Scaffolding* bezeichnet im Kontext der Sprachbildung und des Zweitspracherwerbs unterschiedliche didaktisch-methodische Maßnahmen, um Schüler*innen beim sprachlichen und fachlichen Lernen zu unterstützen. Hierzu gehören das Makro-Scaffolding (Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung) sowie das Mikro-Scaffolding (Unterrichtsinteraktion) (vgl. Beese et al., 2014; Gibbons, 2002; Kniffka, 2010).

Dieser Kreislauf wurde den Studierenden im Seminar vermittelt und u. a. gemeinsam daraufhin geprüft, mit welchen dieser Schritte die angehenden Lehrkräfte jeweils bereits mehr bzw. weniger vertraut waren. Es zeigte sich, dass besonders die Phasen der Planung und Handlung von Unterrichtstätigkeit vertraut waren, jedoch weniger die der Analyse der Ausgangslage, der erfahrungs- und theoriebasierten Problemanalyse verbunden mit der Zieldefinition sowie – besonders auffällig – die Phase der evidenzbasierten Überprüfung der Zielerreichung. Der Kreislauf verdeutlichte somit die Umfänglichkeit von Unterrichtsdurchführung unter Entwicklungsperspektive.

Begleitet wurde diese Vermittlung durch vorbereitende Beobachtungs- und fachspezifische Analyseaufgaben zu sprachlichen Anforderungen von Lehrbuchtexten und -aufgaben sowie die kriteriengeleitete Analyse von Unterrichtskommunikation durch Hospitation⁴. In Präsentationen und in Portfolios teilten die Studierenden – orientiert an den Prozessphasen – ihre Erprobungsdesigns und die festgestellten Ergebnisse. Sie bezogen sich dabei sowohl auf die Wirkungen der Intervention im Unterricht als auch auf individuelle Lernergebnisse und zukünftige Vorhaben hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses.

4.3 Datengrundlage für die Evaluation

Um die Lernergebnisse der Studierenden hinsichtlich der definierten Ziele zu erfassen, wurden neben mündlichem und schriftlichem Feedback die am Semesterende eingereichten ca. zehnteiligen, begleitend zur Veranstaltung erstellten Portfolios genutzt. Diese bestanden aus der Dokumentation und Reflexion einzelner Seminaufgaben und des Unterrichtsversuchs sowie Vorhaben zur Sprachbildung im Vorbereitungsdienst. In der Analyse wurden in den Portfolios Stellen identifiziert, die sich auf festgestellte Lernergebnisse und deren zugrundeliegende Lerngelegenheiten im Seminar bezogen; es wurde dabei primär auf die Beantwortung zweier Portfolioaufgaben fokussiert, die diese Punkte explizit ansprachen:

- 1) Beschreiben Sie zu Ihrem Unterrichtsversuch:
 - Wie hat Ihr Plan funktioniert? Worauf (auf welcher „Evidenz“/Daten) beruht diese Einschätzung?
 - Wie beurteilen Sie insgesamt den Prozess: was ist gelungen, was weniger? Was möchten Sie noch einmal ausprobieren? Gibt es etwas Neues, womit Sie sich beschäftigen möchten?

Nutzen Sie bei Ihrer Beschreibung und Deutung den Reflexions-Aktions-Kreislauf, und/oder die Übersicht von Vollmer & Thürmann (2010). Wo ordnen Sie Ihren Versuch (oder Elemente davon) thematisch und methodisch jeweils ein?
- 2) Was nehmen Sie sich für Ihr Referendariat hinsichtlich sprachlicher Bildung in Ihrem Unterricht vor? Nennen Sie mindestens zwei konkrete Vorhaben, die sich aus dem im Seminar Gelernten für Sie ergeben haben. Beschreiben Sie nicht nur mit Bezug auf Ihre persönlichen Erfahrungen, sondern auch mit Bezug zur Fachwissenschaft, z. B. aus dem Seminar oder wissenschaftlichen Texten.

Ergänzend wurden schriftlich festgehaltene Eindrücke der Dozentin zum Seminar berücksichtigt. Mittels dieser Daten-Triangulation konnten individuell erreichte Wirkungen und Entwicklungen in der Gruppe insgesamt gesammelt und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte

⁴ Die Kriterien basierten auf den Feldern sprachlichen Handelns in Vollmer und Thürmann (2010).

kategorisiert werden. In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Ergebnisse, u. a. durch Auszüge aus den studentischen Portfolios illustriert, dargestellt.

5 Ergebnisse

5.1 Bearbeitung eines Unterrichtsversuchs im Reflexions-Aktions-Kreislauf

Am Ende des Seminars konnten alle Studierenden folgende Fragen zu ihrem Projekt stichpunktartig beantworten, was zeigt, dass sie sich – zumindest in einer ersten Annäherung – mit dem Ablauf des Reflexions-Aktions-Kreislaufs auseinandergesetzt haben:

- Für welche Schulform, welche Klassenstufe und für welches Fach haben Sie die betreffende Unterrichtseinheit/-reihe gestaltet?
- Was war Ihre Zielsetzung? (z. B. Berücksichtigung der DaZ-Spezifika beim Prüfen, Förderung der Bildungssprache beim Protokolleschreiben bzw. bei einer anderen Textsorte)
- Was waren Ihre Vorüberlegungen? (z. B. auf Basis des Stoffes im Blockseminar oder unserer Modelle)
- Was haben Sie unternommen? (z. B. eine bestimmte Methode nach Leisen (2010))
- Was ist passiert? (Was hat geklappt, was noch nicht?)
- Wie haben Sie die Wirkung(en) festgestellt? (z. B. Dokumentenanalyse, mündliche Schülerbefragung, Mentor*innengespräch)

Auffällig war, dass in der Kategorie „Vorüberlegungen“ (erster und zweiter Schritt im Kreislauf) sehr häufig die sprachlichen Schwierigkeiten genauer beschrieben wurden, jedoch noch keine konkrete theorie- oder erfahrungsbasierte Ursachenanalyse bzw. Analyse der Lernsituation vorgenommen wurde. Um die Studierenden dazu anzuregen, didaktisch-methodische Maßnahmen systematisch zu planen, sollte in der Seminarpraxis daher besonders darauf geachtet werden, die Vermittlung dieser Phase anschaulich, z. B. mit Beispielen, zu gestalten.

Drei Beispielprojekte sollen die Ausgestaltung der Unterrichtsversuche illustrieren (siehe Tabelle 1). In unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen wurden Fragen von Sprachbildung (Beispiele Kunst- und Deutschunterricht) sowie Deutsch als Zweitsprache (Biologieunterricht) bearbeitet:

Tab. 1: Beispiele für Unterrichtsprojekte im Seminar

Schulform, Klassenstufe, Fach	Zielsetzung der Unterrichtseinheit/-reihe	Vorüberlegungen	Methodische Maßnahme	Was ist passiert? (Was hat funktioniert, was nicht?)	Wie wurde die Wirkung festgestellt?
Integrierte Sekundarschule, 7. Klasse, Bildende Kunst	Förderung der strukturierten Erstellung der Textsorte Bildbeschreibung; Verwendung ganzer Sätze und Fachbegriffe	Defizit bei strukturierter Bildbeschreibung, mit vorher eingeführten Fachbegriffen arbeiten	1. Vorübung zur Sprachsensibilisierung: Bilddiktat 2. Bildbeschreibung, Strukturierung vorgegeben	genaues Betrachten des Bildes, häufig Aufzählungen in Bildbeschreibung, differenziertes <i>Scaffolding</i> nötig	mündliche Schüler*innenbefragung, Dokumentenanalyse

Schulform, Klassenstufe, Fach	Zielsetzung der Unterrichtseinheit/-reihe	Vorüberlegungen	Methodische Maßnahme	Was ist passiert? (Was hat funktioniert, was nicht?)	Wie wurde die Wirkung festgestellt?
Gymnasium, 8. Klasse, Deutsch	Merkmale der Textsorte Reportage erkennen und sich bildungssprachliche Formulierungshilfen für eine eigene Sachtextanalyse aneignen (Vorbereitung der Klassenarbeit)	in vergangenen Stunden Diagnose von Defiziten, Problemfeld: Verfassen eigener Texte (Schreibstrategien)	Stationsarbeit; mehrere Aufgaben, eigenes Lerntempo; starkes <i>Scaffolding</i> – mehrere Methoden nach Leisen (2010)	<i>Scaffolding</i> hat überraschend gut funktioniert, Schüler*innen motiviert und konzentriert	Evaluation schwierig, Auswertungsrunde am Stundende, Einzelgespräche mit Schüler*innen nach dem Unterricht
Gymnasium, 9. Klasse, Biologie	Berücksichtigung der DaZ-Spezifika bei Lernersitzkontrollen (LEK)	faire Benotung bei geringer sprachlicher Kompetenz (geflüchtetes Kind)	differenzierte LEK, erneute Auseinandersetzung mit dem Stoff, Sonderleistung	detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema, positive Reaktion über erneute Chance, Note verbessert	Vergleich der LEKs des Schülers, Sonderleistung des Schülers, Gespräch mit dem Schüler

Die im Seminar entstandenen Projekte verdeutlichten eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Praxis. Sie zeigten in ihrer Gesamtheit eine Vielfalt von Zielstellungen (rezeptive und produktive Kompetenzen, Textsortenspezifika, Sprachbildung für alle Schüler*innen sowie Deutsch-als-Zweitsprache-Projekte). Gleichzeitig waren Schwierigkeiten, konkrete, umsetzbare Ziele zu formulieren, erkennbar. Jedoch zeigten sich teilweise sehr differenzierte Erkenntnisse in der Phase der Evaluation und den danach folgenden weiteren Überlegungen, wie folgende Reflexion einer Studentin zum Kunstunterricht-Projekt (siehe Tabelle 1) illustriert:

„Die Strukturierung des Textes war in den Bildbeschreibungen der SuS [Schüler*innen; C.S.] zu finden. Schwierigkeiten bestehen weiterhin im Erstellen von Fließtexten und dem Beschreiben in ganzen Sätzen. Als nächstes Ziel wäre das Beschreiben in ganzen Sätzen vorrangig. Um das zu erreichen, müssen Änderungen im methodischen Vorgehen vorgenommen werden. Bei einer erneuten Durchführung würde ich den Schüler*innen ein differenzierteres Scaffolding-Tool (z. B. Satzbaukasten oder Sprech- und Denkblasen nach Leisen (Leisen, J. (2010) S. 16, 36) zur Verfügung stellen, damit es ihnen erleichtert wird, selbst einen Text zu schreiben anstelle der Aufzählungen. Denkbar wäre auch ein Wortspeicher, in dem wichtige Wörter und Formulierungen zu finden sind, die in einen Fließtext eingebaut werden sollen.

Außerdem würde ich die Fachbegriffe Vorder-, Mittel- und Hintergrund nicht, wie auf dem AB [Arbeitsblatt; C.S.], in die Satzanfänge einbauen, sondern von den Schüler*innen selbst schreiben und verwenden lassen. Mit den oben genannten Variationen der Sprachübung würde ich weiter experimentieren und anhand von Dokumentenanalysen herausfinden, was sich für das Ziel ‚Verfassen einer strukturierten Bildbeschreibung in ganzen Sätzen‘ am Besten [sic] eignet“ (Studentin 1, Auszug aus Seminarportfolio).

In dieser Auswertung findet sich eine differenzierte Betrachtung der Erfolge der Intervention verbunden mit konkreten Ideen, wie das neu gesetzte Ziel durch andere Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts erreicht werden könnte. Hierbei ist mit dem Verweis auf Leisen (2010) auch ein Theoriebezug zu erkennen. Die Überlegungen der Studierenden betreffen die Entwicklung von Textkompetenz auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (Wort, Satz und Text); sie hat außerdem eine erste Vorstellung zur Evaluation der Wirksamkeit der neuen Lernziele (Dokumentenanalyse).

Eine Wirksamkeit auf der operationalen Ebene wurde bei einem Studierenden besonders deutlich, der das zyklische Design des Kreislaufs unmittelbar im Unterricht in zwei thematisch identischen Stunden in zwei unterschiedlichen Klassen anwendete: Auf Grundlage seiner Beobachtungen zum Unterrichtsversuch in der ersten Gruppe setzte er in der zweiten Gruppe eine zielgerichtete *Scaffolding*-Technik ein und konnte so größere Lernerfolge feststellen.

5.2 Bewertung des Seminars durch die Studierenden

Das mündliche und schriftliche Feedback der Studierenden zeigte, dass der Unterrichtsversuch von ihnen als Lerngelegenheit geschätzt wurde, weil ein Bezug zum individuellen professionellen Handeln bestand. Die Prinzipien des *Scaffolding* wurden als praxisbezogen verstanden und verwendet. Allerdings wünschten sich die Studierenden detaillierte Beispiele von entwicklungsorientierten Unterrichtsversuchen, die die im Seminar theoretisch vermittelte Vorgehensweise ergänzten.

Vor allem das Material von Leisen (2010) konnten die Studierenden aufgrund seiner Konkretheit und Anwendbarkeit in der Praxis für unterschiedliche Fächer adaptieren; ebenso fanden sie die „Checkliste“ zu Schulsprache und sprachsensiblen Fachunterricht von Thürmann & Vollmer (2013) hilfreich. Die Gruppendiskussionen zu den Beobachtungs- und Analyseaufgaben fanden die Studierenden, auch aufgrund der Fächervielfalt in der Gruppe, interessant. Häufig wurde explizit genannt, dass durch die Veranstaltung eine Sensibilisierung hinsichtlich der Bedeutung von Sprache im Fach erreicht wurde. Die inhaltliche Verknüpfung der Portfolioaufgaben mit den Seminarinhalten wurde ebenfalls positiv gesehen; der Arbeitsaufwand wurde verbunden mit dem individuellen Nutzen als angemessen empfunden.

Bezüge zwischen der schulischen Praxis und dem theoretischen Modell von Vollmer & Thürmann (2010) waren für die Studierenden teilweise schwer herzustellen. Es hat sich gezeigt, dass es einer stringenten hochschuldidaktischen Logik bzw. der kontinuierlichen Illustration durch Beispiele bedarf, um theoretische Modelle und den Praxiskontext aufeinander zu beziehen.

5.3 Wirkungen auf fachlicher und überfachlicher Ebene

Auf fachlicher Ebene, d. h. bezogen auf Fragen der Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache im Unterricht, beschrieben die Studierenden neu gewonnene Erkenntnisse über den intendierten und erfolgten Einsatz einzelner *Scaffolding*-Methoden in ihrem Fachunterricht. Sie zeigten ein gewachsenes Bewusstsein über fachspezifische Operatoren, auch im Vergleich zu deren Verwendung in anderen Fächern bzw. fächerübergreifend. Des Weiteren erwog z. B. die Studentin, die ihren Versuch im Kunstunterricht durchgeführt hat (siehe Tabelle 1), den Transfer des Prinzips ihres Unterrichtsversuchs auf ihr zweites Fach, Geographie, erneut bereits verbunden mit Vorstellungen zur methodischen Umsetzung:

„Ein Vorhaben, das ich gerne umsetzen würde, ist die Weiterentwicklung meines Sprachbildungsversuchs zur Bildbeschreibung. Dies eignet sich für das Fach Kunst sowie für Geographie, da auch hier

häufig Fotografien, Luft- und Satellitenbilder oder Karikaturen beschrieben werden müssen. Wie [...] bereits beschrieben, würde ich hierbei jedoch anders vorgehen als in meinem Versuch und verschiedene Methoden nach Leisen ausprobieren, z.B. Sprechblasen oder Satzbaukasten (Leisen, J. (2010) S. 16, 36). Diese können sowohl schriftlich, als auch mündlich zum Einsatz kommen und sollten mit der Zeit immer weiter abgebaut werden“ (Studentin 1, Auszug aus Seminarportfolio).

In diesem Fall wird deutlich, dass die Studierende durch den Unterrichtsversuch und die inhaltliche Beschäftigung mit einzelnen *Scaffolding*-Methoden zum Nachdenken über andere Lehr-Lernkontexte angeregt wurde. Die Verwendung der Begriffe „Weiterentwicklung“, „Versuch“ und „ausprobieren“ weist darauf hin, dass die Studentin Unterrichten – zumindest in diesem Reflexionstext – als kontinuierlichen Prozess der Erprobung von neuen Ideen versteht. Auffällig ist der geplante Einsatz der gleichen *Scaffolding*-Methoden wie im Kunstunterricht; hier könnte z. B. die Lernbegleitung im Vorbereitungsdienst zur Reflexion anregen.

Auf überfachlicher Ebene konnten folgende Lernergebnisse in Seminardiskussionen und in den Portfolios festgestellt werden:

- Sensibilisierung für die sprachliche Bedingtheit ihres Faches
- Sensibilisierung für das eigene sprachliche Handeln
- gestiegene Selbstwirksamkeit in der Unterrichtsentwicklung
- erweiterte Perspektive zum Geltungsbereich von Sprachbildung im Unterricht
- Erkennen der Wichtigkeit überfachlicher Kooperation in der Schule
- Entwicklung eines beobachtenden Blicks, weniger Fokussierung allein auf die Handlung
- explizite Bezüge zum vorgestellten Reflexions-Aktions-Kreislauf (Anbahnung von Professionalisierung)

Ein erfolgreich durchgeführter Unterrichtsversuch kann in der Anbahnung dieser Kompetenzen und Einstellungen eine Schlüsselfunktion einnehmen. So üben die Studierenden nicht nur, eine sprachbildende Methode anzuwenden, sondern können diese als integralen Bestandteil ihres Fachunterrichts planen und erkennen. Sie könnten sprachsensiblen Fachunterricht in ihre ‚Lehrphilosophie‘ übernehmen, z. B. hinsichtlich der Ziele im Vorbereitungsdienst und der Bedeutung, die sie Sprachbildung im Fach zuschreiben. Dies illustriert folgendes Zitat:

„Ein zentrales Ziel meinerseits, welches sich im Laufe des Semesters mir immer wieder als Frage gestellt und sich allmählich zu einer Erkenntnis entwickelt hat, liegt darin, die fachwissenschaftlichen Themen und Inhalte sinnstiftend mit sprachbildenden Elementen zu verbinden. Diese essentielle Kopplung sehe ich sowohl als Schwierigkeit als auch als Herausforderung für einen gelingenden sprachsensiblen Unterricht an. Die Seminarinhalte haben mir gezeigt, dass Sprachbildung durchaus in den Unterrichtsalltag integriert werden kann und nicht isoliert betrachtet werden muss“ (Student 2, Auszug aus Seminarportfolio).

Die Studierenden wurden auch dazu angeregt, über das eigene sprachliche Handeln und die damit verbundene Vorbildfunktion im Unterricht nachzudenken. Dies war u. a. zurückzuführen auf die didaktischen Versuche und die Beobachtung sprachbildender Maßnahmen bzw. eine fehlende Berücksichtigung sprachlicher Herausforderungen im Unterricht. Beispielsweise stellten zwei Studierende fest, dass in ihren hospitierten Stunden teilweise eine zu komplexe bzw. zu einfache Sprache verwendet wurde, die es den Schüler*innen nur unzureichend ermöglichte, ihre Bildungssprache zu entwickeln. Diese Beobachtungen führten zu selbstreflexiven Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung, die wichtige Prinzipien der Sprachbildung darstellten, die jedoch weiterer Überlegungen zur Umsetzung bedurften. An diese studentischen Erkenntnisse und Fragen gilt es im Vorbereitungsdienst anzuschließen.

Die Fokussierung auf die im Reflexions-Aktions-Kreislauf zu Beginn verorteten analytischen Phasen führte bei einzelnen Studierenden zu einer besonderen Fokussierung auf die genauere Betrachtung der Ausgangssituation, zunächst also einer Distanzierung von der eigentlichen Maßnahme, die oft im Vordergrund der Unterrichtstätigkeit steht. Diese Re-Fokussierung zeigte sich z. B. in der folgenden Erkenntnis eines Studierenden:

„Entscheidende Bedeutung scheint mir der *Diagnose des Sprachlernstands der Lerngruppe* und der daran orientierten konsequenten *Analyse der eigenen Lernmaterialien* zuzukommen. Diesbezüglich möchte ich noch mehr Erfahrungen mit Sprachstands-Erhebungsinstrumenten und Analysetechniken machen und diese zu einem festen Bestandteil meines Unterrichts entwickeln“ (Student 3, Auszug aus Seminarportfolio, Hervorhebung im Original).

Der Student ergänzte dieses Vorhaben mit einem möglichen Theoriebezug, der ihm den Zugang zur Bestandsaufnahme erleichtern sollte – ein Vorgehen, das zeigt, dass ein Bewusstsein für den Wert vorhandener praxistheoretischer Überlegungen gegenüber intuitivem Handeln besteht. Einzelne Studierende kommentierten in ihrem Portfolio, inwiefern sie sich vorstellen könnten, den erprobten Entwicklungskreislauf weiterhin in ihrer Praxis anzuwenden, wie in diesem Beispiel:

„Insgesamt denke ich, dass Sprachbildung davon lebt, ausprobiert zu werden und anschließend im Sinne des Reflexions- und Handlungskreislaufes reflektiert zu werden. Nur so kann herausgefunden werden, was bei der jeweiligen Lerngruppe funktioniert. Die zielführenden Methoden können dann kontinuierlich verwendet und angepasst werden, sodass sich langfristig Erfolge einstellen“ (Studentin 1, Auszug aus Seminarportfolio).

Inwiefern Aussagen wie diese tatsächliche Lernergebnisse und Überzeugungen der Studierenden sind, bleibt zunächst offen, jedoch zeigt sich darin die explizite Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Professionalisierung, dem „Ausprobieren“ und „Reflektieren“, dem „kontinuierlichen Anpassen“ im Sinne z. B. eines *Design-Based Research*-Ansatzes (siehe oben); es besteht der Vorsatz der Erkenntnisgewinnung – unter Berücksichtigung der Lerngruppe. Hier zeigt sich eine Übernahme zumindest in das deklarative Wissen der Studierenden, auf das im Vorbereitungsdienst oder in anderen Situationen zurückgegriffen und aufgebaut werden könnte.

Über die Unterrichtsebene hinaus nahm sich ein Studierender, u. U. angeregt durch die Seminar Diskussionen in der fachlich gemischten Gruppe, vor, im Vorbereitungsdienst mit Kolleg*innen im Fachbereich zusammenzuarbeiten, um Ziele und Maßnahmen festzulegen, sich gegenseitig zu unterstützen und Unterricht gemeinsam zu reflektieren. Der Studierende fasst zusammen: „Ein Vorhaben ist daher auf jeden Fall für eine gemeinsame Sprachbildungspolitik im Fachbereich (oder noch besser für die ganze Schule) zu sorgen“ (Student 4, Auszug aus Seminarportfolio). Hier wird ein Transfer des Entwicklungsgedankens über den Unterricht hinaus deutlich, der sich in den für die Sprachbildung sehr wichtigen Bereich der Schulentwicklung bewegt.

6 Zusammenfassung

Im Rahmen der Veranstaltung führten die Studierenden innerhalb eines Reflexions-Aktions-Kreislaufes einen Unterrichtsversuch durch, für den sie meist fachspezifisch sprachbildende Maßnahmen planten, durchführten und evidenzbasiert, teilweise sehr differenziert evaluierten und reflektierten. Im Zuge dessen stellten sie in ersten Ansätzen konkrete Theoriebezüge her. Sowohl auf fachspezifischer als auf fachübergreifender Ebene konnten die Studierenden individuelle Erkenntnisse zur Praxis der Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit erarbeiten. Die Ergebnisse deuten auf eine gewachsene Sensibilisierung der Studierenden

für die sprachliche Bedingtheit ihrer Fächer sowie eine Zunahme an fachlichem Wissen und didaktisch-methodischer Selbstwirksamkeit hinsichtlich Sprachbildung hin. Das systematische Vorgehen der Unterrichtsentwicklung, das den Prinzipien der Aktionsforschung ähnelt, wurde von vielen der Seminarteilnehmer*innen als sinnvoll und transferierbar wahrgenommen und zumindest deklarativ in ihr Professionswissen übernommen.

In einem größeren Zusammenhang ergeben sich aus dem Seminarkonzept Konsequenzen für die hochschuldidaktische Bearbeitung der Thematiken Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit innerhalb von Praxisphasen. Eine durch das Seminar (erneut) erreichte Orientierung an diesem Professionalisierungsprozess könnte im Vorbereitungsdienst eine Grundlage zur weiteren Anknüpfung sein, da es sich um einen gängigen Weg der Praxisverbesserung handelt. Während in der ersten Phase der Ausbildung das Ausprobieren von einzelnen *Scaffolding*-Methoden im Fokus der Studierenden steht, werden Sprachbildung, Deutsch-als-Zweitsprache-Themen und Inklusionsanforderungen sicherlich erst im Vorbereitungsdienst in ihrer komplexen Mehrdimensionalität sichtbar und bieten hier günstige Ansatzpunkte für eine weitere Professionalisierung.

Das Potenzial der Verbindung von Theorie und Praxis mittels systematischer Unterrichtsentwicklung kann auf Basis des vorgestellten Konzepts weiter ausgebaut werden. Es müssten ein stringenter Theoriebezug zu den Fragen der Praxis hergestellt und konkrete Beispiele verwendet werden (z. B. spezielle „Problemfälle“ mit theoriebasierten Lösungsmöglichkeiten). Ebenso empfiehlt es sich, bei der Einführung des Reflexions-Aktions-Kreislaufs, z. B. anhand bereits durchgeführter Unterrichtsversuche, auf die Illustration anhand von Beispielen zu achten.

7 Diskussion und Ausblick

Wird die Beschäftigung mit der Situation von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache sowie mit Sprachbildung als zentrale Aufgabe der Lehrkräftebildung verstanden, so ergibt sich aus diesen Befunden eine Schlussfolgerung, die für andere inklusive Settings ebenso gelten könnte wie für den erforschten Bereich: Im Rahmen von Praxisphasen besteht in dieser Art Veranstaltung das didaktische Potenzial, Theorie und Praxis inklusiven Unterrichts zu verknüpfen; sowohl handlungsstrategisch als auch inhaltlich und motivational können bei Studierenden Veränderungen bewirkt werden. Für die meisten Studierenden ergab sich durch den direkten Bezug zwischen Seminar und Praktikum die Einsicht in die Notwendigkeit und die Möglichkeit, sich mit einem inklusionssensiblen Thema intensiv auseinanderzusetzen. Sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend konnten die Studierenden, u. a. aufgrund einer fachlich gemischten Gruppenzusammensetzung, kollektiv wahrgenommene Fragestellungen identifizieren und bearbeiten. Die folgenden Komponenten könnten in ähnliche Seminarkonzepte integriert werden, die sich in der erprobten Intervention als sinnvoll erwiesen haben:

- Anbahnung der unterrichtlichen Maßnahme durch Unterrichtsbeobachtung sowie Aufgaben- und Textanalysen
- Arbeit an Beispielen der Unterrichtsentwicklung (z. B. aus vorangegangenen Seminaren)
- Einbindung der Erprobung einer entwickelten Maßnahme in den eigenen Unterricht
- Förderung von Professionalisierung durch reflexive Entwicklungszyklen
- Reflexion über die Mechanismen der Zyklen und deren Realisierung im Rahmen der Intervention(en)
- gemeinschaftliche Synthese von Kompetenz- und Einstellungsänderungen zur Möglichkeit der Wahrnehmung individueller und kollektiver Entwicklungen

Daneben kann die reflektierende Funktion der Portfolios individuelle Vorurteile und einen professionellen Entwicklungsprozess sichtbar machen; die enge Verknüpfung des Portfolios mit dem Unterrichtsversuch und den Seminardiskussionen erwies sich im vorgestellten Seminarmodell als funktional. Das Abwägen zwischen der Anleitung der Studierenden durch die Seminarleitung und die Möglichkeit der Studierenden, frei Entscheidungen zum eigenen Unterricht treffen zu dürfen, erwies sich als erfolgreiches Seminarprinzip.

Diese Prinzipien können im Rahmen der Lehrkräftebildung für andere Bereiche der inklusiven Bildung eine Grundlage für die Entwicklung von hochschuldidaktischen Veranstaltungen bilden, die sich die Ziele der Kompetenzentwicklung und Sensibilisierung gesetzt haben. Fach- und zielspezifische Modifikationen müssten konsequenterweise in diesen neuen Kontexten erprobt werden.

Das vorgestellte Modell könnte beispielsweise innerhalb der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zum Einsatz kommen bzw. kann es ergänzend zu den dort bestehenden Entwicklungsmodellen eingesetzt werden. Voraussetzung sollte die Anbindung an eine praktische Erprobung sein, da diese erst die Funktionalität des Vorgehens und den Transfer in die Lehrpraxis gewährleisten kann. Eine Weiterentwicklung des Modells ist auch im Zusammenhang mit studentischen Forschungsprojekten innerhalb von Praxisphasen denkbar, wie z. B. im Rahmen von Studien- oder Lernforschungsprojekten, die die Erforschung des eigenen Unterrichts zum Gegenstand haben oder als kooperative Innovationsprojekte von schulischen Akteur*innen (z. B. Mentor*innen) und Studierenden konzipiert sind. Die Ansätze des Forschenden Lernens und der Aktionsforschung lassen sich mit dem Modell einer systematischen, evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung verbinden, wobei besonders in den Phasen der Vorüberlegung („Was ist schwierig?“) und der Maßnahmenentwicklung (Planung) auf theoretische Bezüge sowie in der Phase der Evaluation auf forschungsmethodische Stringenz geachtet werden müsste. Die aus den forschungsorientierten Seminaren bekannte Phasierung eines Forschungsprozesses kann hier Parallelen für ein systematisches Vorgehen aufzeigen. Durch die inhaltliche und strukturelle Verknüpfung dieser Studienelemente könnten außerdem bestehende Fragen der Studierenden zur Bedeutsamkeit Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung schlüssig argumentiert werden: Evidenzbasierte, systematische Evaluation findet direkte Anwendung innerhalb reflexiver, zyklisch angelegter Unterrichtsentwicklung mit engem Bezug auf die zukünftigen Tätigkeitsfelder Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Inklusion.

Mittels des vorgestellten Vorgehens wird das übergreifende Qualifikationsziel der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung theoriebasiert und praxisorientiert sowie individuell bedeutsam für die Studierenden (weiter)bearbeitet. Dies geschieht mit einer Perspektive nicht nur auf die Methodenerprobung in einer Praktikumssituation, sondern darüber hinaus mit Blick auf eine inklusionssensible schulische Praxis, in der Lehren als eine beständige selbstreflexive Lern- und Entwicklungsaufgabe verstanden wird, deren verantwortungsvolle Ausführung eine lernförderliche Umgebung für aller Schüler*innen ermöglichen kann.

Literatur

- Altrichter, H. (2018). Aktionsforschung und Design-Based Development. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 135-148). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundl. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology. Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society* 11 (4), S. 29-40.

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf. Zugegriffen 18.02.2019.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hufeisen, B. (2017). Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles andere nichts – Erste Überlegungen zur Brauchbarkeit eines Gesamtsprachencurriculums für die sprachlichen Dimensionen von Inklusion, Heterogenität und Diversität. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 102-112). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. Zugegriffen 18.02.2019.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das Daz-Kom-Projekt. Ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-37). Münster: Waxmann.
- Krumm, H.-J. (2017). Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 145-157). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus-Verlag.
- Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43 (5), S. 1222-1235.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice* 52 (2), S. 98-109.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research – Part A: An Introduction* (S. 10-51). Enschede: SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development. <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>. Zugegriffen 18.02.2019.
- Pritchard, R. & O'Hara, S. (2017). Framing the Teaching of Academic Language to English Learners: A Delphi Study of Expert Consensus. *TESOL Quarterly* 51 (2), S. 418-428.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft* 33 (1), S. 52-69.
- Riemer, C. (2017a). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171-186). Münster: Waxmann.
- Riemer, C. (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 230-241). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rödel, L. & Lütke, B. (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugegriffen 18.02.2019.
- Schaumburg, H. & Saunders, C. (2017). Herausforderungen und Perspektiven – Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, U. Weyland & J. Gold (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 119-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt (Hrsg.), *Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt – Vom Konzept zur Praxis. Dokumentation des Fachtags vom 19. November 2013* (S. 51-62). Halle (Saale): HBS.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zugriffen 18.02.2019.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und sprachsensibler Unterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212-233). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107-132) (2., durchges. und aktual. Aufl.). Tübingen: Narr Verlag.

Das erste interdisziplinäre Symposium „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“

Abstract

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse der Arbeitstagung „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“. Wie die Tagung setzt sich auch der Band zum Ziel, Disziplinen und Arbeitsbereiche, die sich mit Sprache und (inklusivem) Lernen befassen, nicht getrennt voneinander, sondern im Dialog zu Wort kommen zu lassen und vor allem mögliche Synergien ihrer Diskurse zu ermitteln. Dies wird von den Autor*innen geleistet, indem sie nicht nur die jeweils eigene Perspektive auf ‚inklusive Sprachbildung‘ darstellen, sondern teils auch auf mögliche Verbindungen zum Inklusionsdiskurs und anderen an Inklusion orientierten Disziplinen verweisen. Mit diesem Resümee möchten wir die Beiträge dieses Bandes und Diskussionen der Tagung im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Überschneidungen und Abgrenzungen sowie mögliche Widersprüche oder Wechselwirkungen zwischen den betreffenden Disziplinen bzw. Arbeitsbereichen zusammenfassen.

1 Erste Schritte auf dem Weg zu einer inklusionsorientierten Sprach(en)bildung

Im Rahmen des Symposiums „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“ trafen im März 2018 an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin insgesamt acht Disziplinen bzw. Arbeitsbereiche¹ zusammen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Sprache und (inklusivem) Lernen auseinandersetzen (vgl. Einleitung in den Band). Das Zusammenkommen von Vertreter*innen unterschiedlicher Disziplinen birgt die Chance einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit einer ausgewählten Fragestellung. Sie bringt aber auch die Herausforderung mit sich, dass sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht auf die Explikation der jeweiligen eigenen disziplinären Themen und Ziele beschränken sollte. Eine solche Darlegung der disziplinären Sichtweisen, Zugänge etc. ist jedoch eine notwendige Voraussetzung für die gegenseitige Verständigung, auf deren Basis weiterführend interdisziplinär gearbeitet werden kann. Auch im Rahmen des Symposiums wurden durch die Teilnehmenden zunächst die Konturen ihrer Disziplinen bzw. Arbeitsbereiche nachgezeichnet. So wurden beispielsweise grundlegende Begriffe und Theorien vorgestellt und diskutiert, was letztlich dazu führte, dass eine gemeinsame Sprache für den anstehenden Dialog gefunden werden konnte. Nach dem ersten Tag, der wesentlich durch die Schaffung einer gemeinsamen begrifflich-theoretischen Arbeitsbasis geprägt war, zeigte sich deutlich, dass die

¹ Bei diesen Disziplinen und Arbeitsbereichen handelte es sich um die Sprachbildung, Inklusive Pädagogik, Gebärdensprach- und Audiopädagogik, Unterstützte Kommunikation, Sprachheilpädagogik/-therapie, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Didaktik des Sachunterrichts sowie die Pädagogik bei geistiger Behinderung.

Teilnehmer*innen im Rahmen ihrer individuellen Forschungen verschiedene Themen bearbeitet hatten, die auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichem Maße Querbezüge im Sinne einer interdisziplinären Annäherung an eine inklusive Sprachbildung zulassen.

Eine erste Gemeinsamkeit zwischen sprachbildnerischen und anderen – im weiten Sinne inklusionsorientierten – Ansätzen ließ sich im Verlauf des Symposiums in Bezug auf die verwendeten Begriffe und die ihnen zugrundeliegenden Theorien aufzeigen: So scheinen in allen Arbeitsbereichen die aktuellen Begriffsdefinitionen z. T. noch unscharf. In der Konsequenz gehen mit ihnen unterschiedliche, z. T. widersprüchliche Konnotationen einher, die, wenn sie nicht miteinander in Bezug gesetzt werden, weniger einen gemeinsamen (selbst-)kritischen Diskurs, sondern vielmehr die Entstehung separater Diskurse fördern. Im vorliegenden Band wird dies z. B. am Begriff ‚Bildungssprache‘ deutlich. So verweist Beate Lütke darauf, dass dieser bisher empirisch noch unzureichend fundiert werde. Dennoch wirke er als eine „exklusive Norm“ und bilde den „Ausgangspunkt institutioneller Bildung“ (Lütke in diesem Band). Dies trifft entsprechend auf Kritik – so auch bei Chilla in diesem Band –, da nicht sprachliche Normalitätserwartungen, sondern die individuellen Bildungsbedürfnisse der Lernenden den Bildungsauftrag bestimmen sollten. In einem ähnlichen Sinne wird der Begriff „Inklusion“ in wissenschaftlichen Diskussionen sehr unterschiedlich gefüllt. Dies spiegelte sich auch in den Diskussionen des Symposiums wider – und auch im vorliegenden Band variiert das Inklusionsverständnis zwischen den verschiedenen Beiträgen. Mit Inklusion und Sprachbildung trafen im Symposium also zwei Begriffe bzw. Konzepte aufeinander, die für sich genommen bereits kontrovers diskutiert werden, sodass es kaum verwundert, dass die Diskussion ihrer Verbindung ebenfalls Kontroversen hervorruft. Deutlich wurde im Verlauf des Symposiums ferner, dass auch der Bildungsbegriff unterschiedlich verwendet wird, dass diesem in den verschiedenen, im Rahmen des Symposiums vertretenen Disziplinen also ggf. unterschiedliche Traditionen zugrunde liegen (z. B. ein Bildungsbegriff nach Humboldt, Klafki oder ein kompetenzorientierter Bildungsbegriff), die einer Klärung bedürfen. Das Ziel einer inklusiven Sprachbildung setzt daher, dies wurde sehr deutlich, eine Reflexion von Begriffsunschärfen bzw. -differenzen voraus. Denn nur durch transparente Diskussion, die – ganz im Sinne eines Dialogs – auch Unterschiede in der Begriffsnutzung zulässt, scheint produktives gemeinsames Arbeiten unter Wahrung von unterschiedlichen Perspektiven möglich.

Im Rahmen des Symposiums wurde eine weitere Gemeinsamkeit zwischen dem Sprachbildungs- und dem schulbezogenen Inklusionsdiskurs sichtbar: Fragen nach Einstellungen und Haltungen spielen in beiden Diskursen eine große Rolle und bilden demnach die Grundlage für eine veränderte bzw. sich verändernde Praxis. Die an Inklusion orientierten Disziplinen bzw. Arbeitsbereiche teilen zudem das Ziel, Zugänge zu schaffen – sei es im Hinblick auf einen Register- oder einen anderweitigen Kompetenzausbau – und damit das Ziel, die Partizipation der Lernenden zu fördern. Dabei werden die unterschiedlichen Voraussetzungen einer Person als Ressourcen verstanden. Diese potenzialorientierte Perspektive, die hier als Gegensatz zum defizitorientierten Ansatz verstanden wird, schafft im besten Fall wertfreie Erfahrungsräume in der (Unterrichts-)Praxis, in der Lernende und Lehrende die Potenziale zu erkennen und zu fördern lernen. Sowohl Inklusion als auch Sprachbildung zielen auf die Entwicklung individueller Kompetenzen auf Basis unterschiedlicher Kenntnisse, Interessen, Ressourcen etc. In allen Arbeitsbereichen stellt sich dabei die Frage nach dem ‚dosierten Zumuten‘, d. h. nach der Möglichkeit, hohe Ansprüche an alle Lernenden zu stellen – im Gegensatz zu vorab reduzierten Bildungserwartungen.

Dennoch bleibt der Blick auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen bzw. sprachbezogene Ressourcen weiterhin mit der zumindest impliziten Gefahr einer Defi-

zitorientierung und damit einhergehend einer Stigmatisierung einzelner Lerner*innen oder Lerner*innengruppen verbunden. Auf der Basis der Diskussionen während des Symposiums sowie der im vorliegenden Band versammelten Beiträge wurde bzw. wird damit deutlich, dass in den Diskursen um Sprachbildung auf der einen und Inklusion auf der anderen Seite gewisse Dilemmata geteilt werden (z.B. Kategorisierung vs. De-Kategorisierung, Über- vs. Unterforderung, Individualisierung vs. Standardisierung etc.). Ein durchaus fruchtbarer Ansatz in der interdisziplinären Zusammenarbeit hinsichtlich einer Annäherung an das Verhältnis von Sprachbildung und Inklusion könnte daher sein, diese Schnittmenge auszumachen und zu analysieren. Daraus folgt auch, dass das Ziel einer inklusiven Sprachbildung nur auf der Basis eines reflektierten Umgangs mit Kategorisierungen zu erreichen ist, der es ermöglicht, mit ihnen einhergehende Marginalisierungen und Diskriminierungen zu erkennen und zu vermeiden.

Sehr deutlich wurde im Verlauf des Symposiums, dass einer inklusiven bzw. an Inklusion orientierten Sprachbildung eine Orientierung an der Multilingualität der Schüler*innen und den verschiedenen Äußerungsformen und Dimensionen von Sprache(n) zugrunde liegen muss – sei es bezogen auf unterschiedliche ‚Herkunftssprachen‘, unterschiedliche Sprachregister oder unterschiedliche Modalitäten. Da in Deutschland der Unterricht weiterhin größtenteils einseitig monomodal-monolingual ausgerichtet ist, ist hier eine besondere Sensibilisierung unter den beteiligten Akteur*innen zu leisten. In diesem Sinne könnte – darauf wiesen verschiedene Teilnehmer*innen des Symposiums hin (vgl. z.B. Brinkmann in diesem Band) – ggf. nicht nur im Singular von einer Sprachbildung, sondern auch im Plural von einer Sprachenbildung gesprochen werden. Aus dieser Erkenntnis heraus lassen sich verschiedenen Konsequenzen ableiten: So gilt es z.B. für den Unterricht, dass eine inklusive Sprach(en)bildung nicht mit einem einzigen Konzept für alle Schüler*innen realisierbar ist. Angezeigt ist vielmehr ein adaptives Sprachhandeln, das mit einer Methoden- und Materialvielfalt für inklusive und sprachbildnerische Prozesse einhergehen muss und bei dem die Rolle des Mediums reflektiert wird. Ob eine Einstufung von Lernenden in unterschiedliche Sprachförderbedarfe (Sprachbildung für alle Schüler*innen, Sprachförderung oder Sprachtherapie für bestimmte Lerner*innengruppen oder einzelne Lernende) mit den Zielen schulischer Inklusion vereinbar ist, wurde im Rahmen des Symposiums und auch in diesem Band durchaus unterschiedlich beantwortet und sollte weitergehend reflektiert werden. Ausgehend von den Lernenden sind im Rahmen einer inklusiven Sprach(en)bildung ferner Reflexionsprozesse vonnöten, die sich auf die individuellen, fachlichen sowie sprachlichen Lernprozesse und ihre Verbindung beziehen.

2 Inklusionsorientierte Sprachbildung²?! Zum Potenzial interdisziplinärer Dialoge

Um sich einem möglichst reflektierten Verständnis einer inklusionsorientierten Sprachbildung zu nähern, erscheint es mit Blick auf die Komplexität und die unterschiedlichen theoretischen Ansätze sowie Theoriebildungen sowohl von Inklusion als auch dem Arbeitsbereich Sprachbildung unmittelbar notwendig, in inter- bzw. transdisziplinäre Dialoge zu treten. Durch die Thematisierung unterschiedlicher An- und Widersprüche, durch das Stellen von (selbst-)kritischen Fragen, bot sich im Rahmen des in diesem Band dokumentierten Symposiums eine Chance zu

2 Während im letzten Abschnitt aus den beschriebenen Gründen im Plural von Sprach(en)bildung gesprochen wurde, bezieht sich dieser Abschnitt auf den Arbeitsbereich der Sprachbildung, weshalb ‚Sprachbildung‘ hier wieder im Singular verwendet wird.

solchen Dialogen und Fragen. Der Theorie David Bohms³ folgend, geht es bei einem Dialog darum, den eigenen Standpunkt anhand anderer Standpunkte zu hinterfragen und potenziell eine neue Perspektive einzunehmen. Dabei besteht zumindest der Anspruch eines macht- und hierarchiefreien Austauschs von Argumenten, der nicht darauf abzielt, Andere zu einer vermeintlich ‚besseren‘ Einsicht zu drängen. Im Rahmen des Symposiums gelang die Annäherung an ein solches Verständnis von Dialog und die Entwicklung einer Gesprächskultur, die dies stützt. Zugleich wurde auch deutlich, dass ein solcher Dialog viel Zeit und einen adäquaten organisatorischen Rahmen braucht, der u. E. eher im Format eines Symposiums anstelle einer größeren Fachtagung initiiert werden kann, und dass dies – trotz bester Absicht – nicht immer ohne Weiteres realisierbar ist. Insgesamt zeigte sich aber, wie produktiv so verstandene interdisziplinäre Dialoge mit Blick auf die Frage des potenziellen Charakters einer inklusionsorientierten Sprachbildung sein können. Das Ergebnis dieser Dialoge in Form von schriftlichen Beiträgen wie in diesem Band lässt den Prozess des Dialogs selbst und die damit verbundenen inhaltlichen Diskussionen für Leser*innen allerdings meist nur errahnen. Der ‚Schlagabtausch‘, der mitunter stattfand, das Nachhaken – all dies ist in fertigen Beiträgen meist schon derart gebündelt, interpretiert und zusammengefasst, dass der interdisziplinäre Dialog nicht mehr direkt sichtbar ist. Exemplarisch sei daher hier auf einige inhaltliche Diskussionsstränge verwiesen, die sich aus dem Zusammentreffen im Rahmen des Symposiums und im Prozess der Entstehung dieses Bandes ergaben:

Diese Diskussionen betrafen beispielsweise Fragen des Verhältnisses von Sprachtherapie und inklusiver Pädagogik, ebenso die Frage nach der Rolle Leichter Sprache hinsichtlich einer inklusiven Sprachbildung. So wurde diesbezüglich etwa diskutiert, ob die Verwendung Leichter Sprache im Kontext von Sprachbildung zu einer möglichen Wesensveränderung des Konzepts der Leichten Sprache oder gar zu dessen Verschwinden führen könnte, wenn die Konturen der Leichten Sprache mit Blick auf eine inklusionsorientierte Sprachbildung deutlich verändert würden. Beide Gedankengänge lassen sich weiterverfolgen und hinsichtlich möglicher Vor- und Nachteile diskutieren.

Auch an der Diskussion, ob Leichte Sprache als ein originär auf schriftliche Texte bezogenes Konzept und nur begrenzt für umfassende sprachliche Bildungsprozesse nutzbar sei, zeigte sich, dass sich einzelne (Detail-)Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus reflektieren und durchaus unterschiedlich beantworten lassen, womit nicht nur das Potenzial, sondern auch die Notwendigkeit weitergehender Diskurse unterstrichen wurde. Dass diese auch bezüglich des grundlegenden Verständnisses von Sprachbildung bedeutsam sind, vor allem wenn ‚die‘ Sprachbildung mit einem so different verstandenen und diskutierten Konzept wie Inklusion verbunden wird, zeigten auch Dialoge, in deren Fokus Fragen zum grundsätzlichen Wesen der Sprachbildung standen. Dabei wurde insbesondere die Differenz zwischen einem Verständnis von Sprachbildung als zielgruppenübergreifendes Konzept, das sich an alle Schüler*innen richtet (im Sinne eines weiten Verständnisses) und dem einer Sprachförderung, die diagnosebasiert Förderziele für einzelne Schüler*innen oder bestimmte Schüler*innengruppen erfolgt (im Sinne eines engen Verständnisses), diskutiert. Ob ein weites Verständnis von Sprachbildung nicht wiederum zu ihrer Auflösung beiträgt, weil es ihr – wie hinsichtlich der Leichten Sprache – dann an einer notwendigen Kontur fehlt, bzw. ob eine so verstandene Sprachbildung nicht zu einem Konzept der Beliebigkeit wird, war ebenfalls Gegenstand des interdisziplinären Dialogs. An diesem verdeutlichte sich, dass sich das Konzept Sprachbildung, das keinesfalls einheitlich verstanden wird, durch die Verbindung mit dem Thema Inklusion zunächst auch in einem „Selbstvergewisserungsprozess“ befindet.

3 Bohm, D. (1998). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Aus dem Englischen von Anke Grube. Herausgegeben von Lee Nichol. Stuttgart: Klett-Cotta.

3 Ausblick

Aus den oben skizzierten Überlegungen heraus ergaben sich im Verlauf des Symposiums viele offene Fragen, die einer interdisziplinären Klärung bedürfen. Zu diesen Fragen gehören exemplarisch die nachfolgenden:

- Welches Verständnis von „Bildung“ kann bzw. könnte einem interdisziplinär geführten Inklusions- und Sprachbildungsdiskurs zugrunde liegen?
- Was verstehen wir unter „erfolgreicher“ Bildung? Ist „erfolgreich“ überhaupt eine Kategorie, mit der wir arbeiten können? Ist hier nur die Perspektive dafür zu schärfen, wer „Erfolg“ definiert (z. B. OECD vs. (Fach-)Didaktik vs. Allgemeine Erziehungswissenschaft vs. Lehrkraft vs. Lernende etc.), oder auch die, wer „Bildung“ definiert?
- Unterschiedliche Differenzlinien (z. B. Sprache, Habitus, etc.) erfordern unterschiedliche Kompetenzen der Lehrkräfte für einen reflektierten Umgang mit diesen, wobei für alle Heterogenitätsdimensionen ein entsprechendes Professionswissen benötigt wird. (Wie) Kann das die Lehrkräftebildung leisten?
- Kann das Konzept Leichte Sprache ein „Platzhalter“ für noch zu entwickelnde Konzepte sein?
- Wie kann Unterricht aus der sprachlichen und fachlichen und ggf. inklusionspädagogischen Perspektive zusammengedacht werden?
- Ist die Einstufung von Lernenden in ein Raster sprachlicher Förderbedarfe (Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtherapie) mit den Zielen von Inklusion vereinbar?
- Wird durch eine Ausweitung der Diskurse in den vorsprachlichen Bereich Sprachbildung als Konzept überstrapaziert?

Um sich dieser und weiterer Fragen zu widmen, ist einerseits geplant, das Format des Symposiums weiterzuführen. Andererseits möchten wir mit diesem Band dazu aufrufen, den Diskurs um das Verhältnis von Sprachbildung und Inklusion aufzugreifen, weiterzuführen und mit theoretischen und empirischen Studien zu fundieren. Inwiefern und unter welchen Umständen Sprach(en)bildung ein Schlüssel für gelingende Inklusion sein kann, wird mit den Beiträgen dieses Bandes angedeutet – die umfassende Beantwortung dieser Frage steht entsprechend noch aus und wird künftig durch (multiprofessionelle) Forschungen zu beantworten sein.

Verzeichnis der Autor*innen

Becker, Claudia, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Gebärdensprach- & Audiopädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bilinguale Bildung mit Laut- und Gebärdensprache, Gebärdenspracherwerb, Inklusive Bildung im Kontext von Hörschädigungen

Kontakt: claudia.becker@hu-berlin.de

Brinkmann, Malte, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Lern-, Übungstheorien, videographische Unterrichtsforschung, Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Kontakt: malte.brinkmann@hu-berlin.de

Chilla, Solveig, Prof. Dr.

Europa-Universität Flensburg, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachenerwerb und seine Beeinträchtigungen über die Lebensspanne, mehrsprachiger Erwerb, sprachliche Heterogenität und Inklusion

Kontakt: solveig.chilla@uni-flensburg.de

Frohn, Julia, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in Schule und Unterricht, inklusive Didaktik, kompetenzorientierter Unterricht, Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte

Kontakt: julia.frohn@hu-berlin.de

Hackmann, Kristina, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education

Wissenschaftliche Geschäftsführerin der Professional School of Education

Kontakt: kristina.hackmann@hu-berlin.de

Lütke, Beate, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Professional School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik (Sprachreflexion im Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, sprachbildender Fachunterricht), Selbstkorrekturen von DaZ-LernerInnen, mündliches und schriftliches Erzählen, Professionalisierungsforschung DaZ/Sprachbildung

Kontakt: beate.luetke@hu-berlin.de

Moser, Vera, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigung des Lernens/Allgemeine Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Organisationsforschung in inklusiven Settings, Theoriebildung der Sonderpädagogik, Historische Bildungsforschung

Kontakt: Vera.Moser@hu-berlin.de

Pech, Detlef, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politisch-historisches Lernen von/mit Kindern, Inklusion und Fachdidaktik, Grundlegungen des Sachlernens und der Sachunterrichtsdidaktik

Kontakt: detlef.pech@hu-berlin.de

Riegert, Judith, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei geistiger Behinderung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische Fragen im Kontext geistiger Behinderung, Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im inklusiven Fachunterricht, nachschulische Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Kontakt: judith.riegert@hu-berlin.de

Rödel, Laura, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache, Inklusion, Grammatikdidaktik, Lehr-Lern-Medien unter besonderer Berücksichtigung von Visualisierungen

Kontakt: laura.roedel@hu-berlin.de

Saunders, Constanze, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Lehrkräftebildung und Hochschuldidaktik (Forschendes Lernen)

Kontakt: constanze.saunders@hu-berlin.de

Simon, Toni, Vetr.Prof. Dr.

Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik, inklusive Didaktik und Diagnostik, Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion

Kontakt: toni.simon@uni-siegen.de

Stitzinger, Ulrich, Dr. des.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Bereich Sprache und Kommunikation im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität in Kita und Schule

Kontakt: ulrich.stitzinger@ifs.uni-hannover.de

Wahl, Michael, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Rehabilitationstechnik und Neue Medien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterstützte Kommunikation, Einsatz Neuer Technologien in der Rehabilitation (u. a. Tablets, Serious Games), Telemedizin, Lese-Rechtschreibstörungen

Kontakt: michael.arnold-wahl@hu-berlin.de

Bisherige Analysen und themenbezogene Diskussionen haben einen Präzisierungsbedarf in Bezug auf die Bestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung als Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung aufgezeigt und verdeutlicht, dass es naheliegend erscheint, eine auf Inklusion zielende und sich inklusionsorientiert verstehende Sprachbildung als interdisziplinäre Aufgabe zu verstehen.

Diesem Gedankengang folgend stellen sich unter anderem die Fragen, wo für eine solche Sprachbildung relevante Disziplinen Schnittstellen aufweisen (müssen) und wo bzw. inwiefern sie sich unterscheiden (müssen). Mit dem vorliegenden Band werden Ergebnisse einer interdisziplinären Arbeitstagung dokumentiert, die sich im Kern diesen Fragen widmete. Im Rahmen der Beiträge nähern sich die Autor*innen anhand unterschiedlicher Problem- bzw. Fragestellungen einer Bestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung an. Dabei werden für eine inklusionsorientierte Sprach(en)bildung relevante disziplinäre Grundlagen bzw. Perspektiven zusammengefasst. Auf deren Basis werden erste interdisziplinäre Auseinandersetzungen vorgenommen, mit denen Fragen aufgeworfen werden, die für eine künftige Weiterführung der Verhältnisbestimmung von Inklusion und Sprachbildung bearbeitet werden sollten.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Herausgeberin und der Herausgeber



Laura Rödel, Dr., Jahrgang 1987, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie vertritt im Projekt FDQI-HU den Arbeitsbereich Sprachbildung.



Toni Simon, Dr., Jahrgang 1984, ist Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Siegen und Mitglied des wissenschaftlichen Beirates des Projekts FDQI-HU.

978-3-7815-2321-0



9 783781 523210